

Förhoppning, undran och ovisshet

Att vara elev med intellektuell funktionsnedsättning i SiS skolverksamhet

INSTITUTIONSVÅRD I FOKUS, nr 3 2026

FORSKNINGSRAPPORT
Martin Hugo & Jörgen Frostlund

ISBN 978-91-89770-22-5

Forskningsrapport av Martin Hugo och Jörgen Frostlund

Publikationerna finns att beställa eller ladda
ner från SiS webbplats.

www.stat-inst.se

Engelsk titel: Institutional Care in Focus


Publikationsseriens adress:

Statens institutionsstyrelse

Box 1062, 171 22 Solna

Copyright: Statens institutionsstyrelse

Grafisk form och tryck: Multiply Solutions Sweden AB 2026

 Svanenmärkt trycksak, 3041 0001

Författarnas förord

In the little world in which children have their existence, whosoever brings them up, there is nothing so finely perceived and so finely felt as injustice.

Charles Dickens (1861/1993, s. 57), *Great Expectations*

Tack till alla elever på SiS som har släppt in oss i er skolverksamhet och låtit oss delta under de här två åren! Utan ert positiva bemötande mot oss hade den här studien inte varit möjlig att genomföra. Mötet med er har lärt oss 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. Vi kommer alltid att minnas alla er som vi har intervjuat, och några av er har vi haft i våra tankar varje dag under det här forskningsprojektet. Ett stort tack också till alla lärare, mentorer och rektorer som har låtit oss delta i er undervisning och hjälpt oss med att motivera elever att delta i studien.

Tack också till alla ni som har läst våra texter och gett oss synpunkter på vår forskningsrapport. Några vi särskilt vill nämna är Anna Gradin Franzén, Kim Silow Kallenberg, Ann-Katrin Swärd, Joel Berglund, Heléne Hugo och Joel Hedegaard. Ett stort tack också till Smilla Hugo som har transkriberat 1137 sidor intervjuer.

12 maj 2026

Martin Hugo & Jörgen Frostlund

Innehållsförteckning

Sammanfattning	7
Abstract	8
Introduktion	9
Definition och förekomst av IF	9
Förutsättningar för personer med intellektuell funktionsnedsättning.....	10
Anpassad grund- och gymnasieskola.....	10
Rättssäkerhet och mottagande till anpassad grund- och gymnasieskola.....	11
Anpassad grund- och gymnasieskola inom SiS	12
Forskning om undervisning för tvångsomhändertagna barn med IF	13
Teoretisk referensram	15
Epistemisk orättvisa.....	15
Lärandeidentitet.....	16
Kritiskt medvetet hopp.....	16
Syfte och frågeställningar	17
Metod.....	17
Enkätstudie.....	17
Fältstudier.....	18
Livsvärlden	18
Fenomenologisk etnografi	19
Datainsamlingsmetoder.....	20
Urval	21
Genomförande	21
Analys av data.....	21
Etiska överväganden	22
Resultat från enkätstudien	24
Elever med IF inom SiS skolverksamhet.....	24
Undervisningsform och kurser/ämnen/program som erbjuds och studeras.....	24
Förutsättningar för undervisning med elever med IF	27
Stödresurser som finns tillgängliga för att möta elevernas behov	28
Rektorernas bedömning av kvalitet och måluppfyllelse i undervisningen.....	29
Rektorernas beskrivningar av undervisning och stöd för elever med IF	30
Individanpassning och flexibilitet.....	30
Samverkan med specialpedagoger, behandlingspersonal och vårdnadshavare.....	32
Fysisk lärmiljö.....	33
Varierande kvalitet på resurser och fysisk lärmiljö.....	33
Varierande organisatoriskt stöd till skolorna.....	34
Rektorerna identifierar tre organisatoriska utmaningar.....	34

Resultat från fältstudierna	35
Utsatthet och fragmentarisk skolgång som livsvillkor.....	37
Skolfrånvaro, bristande anpassningar och social utsatthet.....	37
Upplevelser av bristande stöd och missförstådda behov.....	39
Vidgade möjlighetshorisonter i mötet med SiS skolverksamhet.....	42
Att bli sedd, bekräftad, förstådd och tagen på allvar.....	43
Förstärkta lärandeidentiteter.....	45
Elevernas känsla av agens.....	46
Frihet genom struktur och relationer.....	49
Eleverna lär sig genom att göra.....	50
"Äntligen får vi göra något som är på riktigt".....	53
Undervisningen arrangeras utifrån elevernas behov.....	57
Att ta pauser är avgörande.....	57
Time Timer och bildstöd.....	59
Att få delta i sammanhang som fungerar.....	61
"Jag har klarat av det" – skolgång utanför SiS.....	62
Elever med behov av ständig vuxennärvaro.....	63
Förhoppning, undran och ovisshet.....	63
Lärares erfarenheter av att undervisa elever med IF.....	66
Att arbeta tillsammans med eleverna.....	67
Struktur, tydlighet och förutsägbarhet.....	68
Att repetera förstärker lärandet.....	69
Regelbundna pauser som förutsättning för deltagande.....	69
Att utgå ifrån elevernas intressen.....	70
Vardagskunskaper är viktigt.....	71
Vikten av att eleverna är inskrivna i rätt skolform.....	72
Säkerheten är en begränsning.....	74
Bristande samsyn påverkar skolnärvaron.....	74
Att bli elev igen.....	76
Relation, tillit och gemenskap som startpunkt.....	76
Lågröskelstart och pedagogisk takt.....	78
Samlad vuxenhållning: skola och behandling i takt.....	80
Att utbilda för framtidstro.....	82
Centrala resultat i korthet.....	84
Diskussion	85
Sveriges bortglömda barn.....	85
Eleverna möts av epistemisk rättvisa i SiS skolverksamhet.....	86
Elever med IF är en heterogen grupp.....	86
Orimligt fokus på antalet timmar elever är i skolan.....	87
Yrkesinriktade kurser är viktiga för elever med IF.....	87

Fel skolform som systemfel.....	88
Att erfara normalitet utanför institutionen.....	89
När skolgång möjliggörs – och omöjliggörs – av vuxnas samspel.....	89
När elevernas skolgång formas av strukturella samordningsbrister.....	90
Lekplatser eller fångelser – institutioners ansvar för barns livschanser.....	91
Referenser.....	93
Bilaga 1: Frågeguide till rektorer.....	100
Bilaga 2: Frågeguide till fokusgrupper med lärare:.....	101
Bilaga 3: Frågeguide till elever:.....	102

Sammanfattning

Denna forskningsrapport undersöker undervisning för tvångsomhändertagna barn med intellektuell funktionsnedsättning (IF) inom Statens institutionsstyrelses (SiS) skolverksamhet. Studien bygger på en nationell enkät till samtliga rektorer inom SiS, 24 dagars fältstudier vid åtta särskilda ungdomshem samt 36 intervjuer med elever, rektorer och lärare, inklusive 12 fokusgruppsamtal. Syftet är att belysa hur utbildning organiseras och erfars av barn med IF samt vilka villkor som möjliggör skolnärvaro, lärandeidentitet och framtidstro.

Enkäten visar att 6,3 procent av eleverna inom SiS har en diagnostiserad IF, vilket bekräftar en långvarig överrepresentation. Många barn har levt i socialt utsatta livssituationer, haft en fragmentarisk skolgång och avvikit från skolan redan i mellanstadiet. Elevernas berättelser vittnar om uteblivet stöd och bristande erkännande i tidigare skolgång, vilket kan förstås som epistemisk orättvisa. I mötet med SiS skolverksamhet beskriver eleverna däremot att de blir sedda, lyssnade på och erbjuds individanpassad undervisning. Detta möjliggör utvecklingen av en mer positiv lärandeidentitet och ett kritiskt medvetet hopp, där erfarenheter av att lyckas i undervisningen får bäring på framtida livsval.

Lärarnas erfarenheter visar att undervisning för barn med IF gynnas av kontinuitet, små undervisningsgrupper, nära vuxenstöd, struktur, tydlighet, repetition och regelbundna pauser. Undervisning som utgår från elevernas intressen, praktiska arbetsuppgifter och vardagsnära färdigheter upplevs som särskilt motivationsskapande. Samtidigt framträder hinder, såsom ökat säkerhetsfokus som begränsar praktiska och estetiska ämnen, samt bristande samsyn mellan skola och avdelning, vilket får direkta konsekvenser för skolnärvaron.

Rektorerna beskriver skolnärvaro som ett relationellt och organisatoriskt arbete där lågtröskelstart, pedagogisk takt, mentorskap och en samlad vuxenhållning är avgörande. Ett ensidigt fokus på 23 schemalagda undervisningstimmar problematiseras; verkningsfull undervisningstid och progression bedöms vara viktigare än närvaromått. Ett centralt resultat är att 68 procent av eleverna med IF inte är inskrivna i rätt skolform, vilket utgör ett systemfel som påverkar undervisning, bedömning, lärandeidentitet och övergångar efter SiS.

Diskussionen visar att barns livschanser inte avgörs av deras funktionsnedsättning i sig, utan av hur institutioner organiserar utbildning, erkännande och kontinuitet. När skolform, undervisning och vuxnas samspel hålls samman kan skolan fungera som en kompensatorisk kraft som vidgar barns möjlighetshorisonter. När strukturella samordningsbrister dominerar riskerar skolgången att fragmenteras. Rapporten understryker behovet av rätt skolplacering, stärkt samverkan mellan skola, behandling och hemkommun samt utbildning som ges företräde framför kontroll- och säkerhetslogik. Skolan inom SiS framträder därmed som en central arena för epistemisk rättvisa, lärandeidentitet och framtidstro.

Abstract

This research report examines education for children with intellectual disabilities (ID) placed in compulsory care within the Swedish National Board of Institutional Care's school system. The study draws on a nationwide survey of SiS school principals, fieldwork at eight secure youth care institutions, and interviews with students, principals, and teachers. The goal is to explore how education is organized and experienced by children with ID, and what supports school attendance, learning identity, and future planning. The survey shows that 6.3 percent of students in SiS have a diagnosed intellectual disability, confirming a longstanding overrepresentation. Many students have faced socially vulnerable situations and fragmented schooling. They describe a lack of recognition in earlier education, understood as epistemic injustice. In contrast, students in SiS schools report being listened to and receiving personalized instruction, fostering a more positive learning identity. Teachers highlight continuity, small groups, structure, repetition, and practical tasks, while principals focus on pacing, mentoring, and consistent adult collaboration. A key finding is that 68 percent of students with ID are enrolled in an unsuitable school type, indicating a systemic failure. The study concludes that children's life chances are shaped by how institutions organize education, coordination, and recognition.

Introduktion

Barn¹⁾ som placeras på SiS har ofta omfattande behov av omsorg, stabilisering och behandling. De placeras antingen för tung psykosocial problematik enligt lag (1990:52) med särskilda bestämmelser om vård av unga (LVU), eller är dömda av allmän domstol till slutna ungdomsvård i stället för fängelse enligt lag (1998:603) om verkställighet av slutna ungdomsvård (LSU) (SFS 1990:52; SFS 1998:603; SiS, 2026).

Under 2023 registrerades totalt 1011 barn i åldrarna 9–21 år vid något av Sveriges 21 särskilda ungdomshem (SiS, 2023). Majoriteten av de placerade är i högstadie- eller gymnasieålder. Inskrivningsprocessen innebär en grundlig kartläggning genom intervjuer (ADAD). I denna kartläggning framträder barnens problematiska uppväxtvillkor med en överrepresentation av droganvändning, psykiska problem, misshandel i hemmen, sexuella övergrepp och skolmisslyckanden. Majoriteten av dessa barn är i stort behov av innovativa och specialpedagogiska insatser i den skolförslagda delen av vistelsen på ungdomshemmen (SiS, 2025a).

Under vistelsetiden på de särskilda ungdomshemmen har barnen rätt till både behandling och skolgång och enligt skollagen (SFS 2010:800, kap. 24, 8–9 §) ska skolverksamheten på ungdomshemmen erbjuda en utbildning som är likvärdig den som ges till andra barn. Detta är inte bara en rättighet utan också en viktig förutsättning för att motverka återfall i brott och missbruk samt för att skapa möjligheter till ett framgångsrikt vuxenliv. SiS-rapporter (2019, 2022ab) visar att barn på särskilda ungdomshem ofta har haft en utmanande skolgång. Exempelvis uppgav 20 procent att de hoppat av grundskolan, 50 procent att de varit avstängda från undervisningen vid olika tillfällen, 25 procent att de gått om en årskurs och 8 procent att de gått i anpassad grund- eller gymnasieskola. Hälften anger också att de känner oro för skolan och i ADAD-intervjuer framhåller en stor andel behov av stöd för att förbättra sin skolsituation (SiS, 2022ab). Detta ställer höga krav på den skolförslagda delen av vistelsetiden.

Denna studie syftar till att undersöka skolsituationen för elever med intellektuell funktionsnedsättning (IF) inom SiS skolverksamhet. Barn med IF har under hela 2000-talet varit överrepresenterade bland tvångsomhändertagna inom SiS och deras behov av särskilda pedagogiska insatser har varit påtagliga. En genomgång av ADAD-rapporter visar att de utgör cirka 5–10 procent av eleverna på ungdomshemmen (SiS, 2012a; 2012b; 2013; 2015; 2016; 2017a; 2017b; 2018; 2019; 2022a; 2022b), jämfört med cirka 1,5 procent av den totala elevpopulationen i Sverige (Skolverket, 2025a). Trots denna överrepresentation saknas forskning om deras skolerfarenheter, deras specifika behov och de anpassningar som görs för att möta dem inom SiS skolverksamhet. Studien avser därför att belysa dessa elevers erfarenheter och de pedagogiska insatser som syftar till att stödja deras lärande och utveckling.

Definition och förekomst av IF

I studien definieras elever med IF utifrån *International Classification of Diseases* (WHO, 2022) och kriterier från *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (APA, 2013). Diagnos ställs när IQ-test visar en nivå under cirka 70 (70 ± 5), i kombination med betydande brister i adaptiva förmågor. Dessa förmågor – som påverkas av ålder och sociokulturell kontext – omfattar exempelvis kommunikation, lärande, social interaktion och självständighet. För att diagnosen IF ska fastställas måste symtomen ha visat sig före 18 års ålder (WHO, 2022; APA, 2013). Enligt skollagen likställs IF med en betydande och varaktig begåvningsmässig funktionsnedsättning, orsakad av hjärnskada från yttre våld eller kroppslig sjukdom (SFS 2010:800, 7 kap. 5 §; 29 kap. 8 §). Internationell forskning uppskattar att cirka 1–2 procent av befolkningen har IF (WHO, 2022), med en högre andel i länder med lägre sociodemografiskt index och en tendens att förekomsten är lägre i mer välfärdsutvecklade sammanhang (Maulik m.fl., 2011).

1) I denna forskningsrapport används begreppet *barn* som en rättighetsmarkör; i linje med Barnkonventionen (SFS 2018:1197). Samtidigt omfattar placeringar inom SiS även unga i övre tonåren och unga vuxna enligt LVU och LSU (SFS 1990:52; SFS 1998:603). Begreppen *ungdomar* och *elever* används därför där det är relevant för att spegla ålder och skolkontext.

Förutsättningar för personer med intellektuell funktionsnedsättning

Personer med IF möter i vardagliga, sociala och pedagogiska sammanhang ofta förutsättningar som innebär särskilda svårigheter i relation till de krav som ställs på kognitiva, kommunikativa och sociala förmågor. Dessa svårigheter kan ta sig uttryck i begränsad förmåga till lärande och att tillägna sig vissa former av kunskap. Förmågan att förstå abstrakta begrepp är i många fall begränsad, vilket kan försvåra deltagande i sociala sammanhang där sådan förståelse förväntas. Att utveckla läs- och skrivförmåga kan vara krävande och för vissa individer kan dessa färdigheter förbli svåra eller ouppnåeliga (Habilitering & Hälsa n.d; Myndigheten för delaktighet, 2020; Swärd m.fl., 2020). Kommunikationssvårigheter är också vanligt förekommande och kan påverka såväl socialt samspel som möjligheten att uttrycka tankar, behov och känslor i pedagogiska sammanhang. Det sociala samspelet kan därmed innebära betydande utmaningar, eftersom det ofta kräver förmåga att tolka andras beteenden, förstå sociala normer och uppfatta vad som förväntas i olika situationer (Habilitering & Hälsa n.d; Specialpedagogiska skolmyndigheten n.d; Östlund, 2012).

Många personer med IF uppvisar dessutom en ojämn begåvningsprofil, vilket innebär att de kan klara vissa komplexa uppgifter relativt väl medan till synes enkla moment kan vara mycket svåra att genomföra. Personer med IF löper också en förhöjd risk för psykisk ohälsa, särskilt i miljöer där de inte får adekvat stöd eller förståelse (Emerson & Hatton, 2007; Maulik m.fl., 2011; Myndigheten för delaktighet, 2020; Schalock m.fl., 2021). Samtidigt utgör personer med IF en heterogen grupp med stora variationer i funktionsnivå, behov och styrkor. De svårigheter som beskrivs bör därför förstås i relation till den omgivande miljön och dess krav på kognitiva, kommunikativa och sociala förmågor. Med rätt anpassningar och individuellt stöd kan många hinder minimeras (Habilitering & Hälsa, n.d; Schalock & Verdugo, 2012; Specialpedagogiska skolmyndigheten, n.d).

Anpassad grund- och gymnasieskola

Elever med IF som inte bedöms kunna nå målen i den reguljära skolan har i Sverige möjlighet att få sin utbildning i anpassad grund- eller gymnasieskola. Dessa skolformer, som fram till den 2 juli 2023 benämndes särskola, har en egen läroplan och egna kursplaner (Skolverket, 2025bc) som är utformade med hänsyn till elevgruppens kognitiva, pedagogiska och sociala förutsättningar. I anpassad grundskola kan undervisningen ges i form av ämnen, ämnesområden eller en kombination av båda. Utbildning inom ämnesområden riktar sig till elever som inte har förutsättningar att tillgodogöra sig hela eller delar av undervisningen i enbart ämnen. Eleverna kan även läsa ämnen enligt den reguljära grundskolans läroplan (SFS 2010:800, 11 kap. 5 §).

I den anpassade gymnasieskolan erbjuds nationella program inom administration, handel och varuhantering, estetiska verksamheter, fastighet, anläggning och byggnation, fordonsvård och godshandling, hantverk och produktion, hotell, restaurang och bageri, hälsa, vård och omsorg, samhälle, natur och språk, skog, mark och djur, samt individuella program. De individuella programmen är för elever som behöver en individuellt anpassad utbildning. Undervisningen ges i ämnesområden som estetisk verksamhet, hem- och konsumentkunskap, idrott och hälsa, natur och miljö, individ och samhälle samt språk och kommunikation (SFS 2010:800, 19 kap. 14 §).

Utbildningen i både anpassad grund- och gymnasieskola ska främja social gemenskap, utveckla elevernas förmåga att självständigt och tillsammans med andra tillägna sig fördjupa och tillämpa kunskaper, samt bidra till personlig utveckling. Den ska också förbereda eleverna för aktiva livsval och ge en grund för fortsatt utbildning och ett aktivt deltagande i samhällslivet (SFS 2010:800, 11 kap. 2 §, 19 kap. 2 §).

Med anpassning i skolan för elever med IF avses de justeringar i undervisning, lärmiljö och stöd som krävs för att möta dessa elevers specifika behov. Målet är att säkerställa att elever med IF ges likvärdiga möjligheter till lärande och delaktighet som andra elever (Skolverket, 2014, 2022, 2025; Skolinspektionen, 2020). Anpassningarna varierar beroende på individens behov och kan omfatta:

- Individuella utvecklingsplaner (IUP) som konkretiserar elevens mål, behov och de anpassningar som krävs i undervisning, bedömning och stöd.
- Tillgängligt material i olika format, exempelvis förstorad text, punktskrift eller digitala text-till-tal-lösningar.
- Assistiv teknologi såsom skärmläsare, anpassade tangentbord och kommunikationsappar.
- Varierad undervisning där flera uttrycksformer används – exempelvis visuella, praktiska och muntliga arbetssätt – för att stödja förståelse och engagemang.
- Stödundervisning i mindre grupper eller individuellt, ofta med fokus på särskilda färdigheter.
- Alternativ bedömning som ger elever möjlighet att visa sina kunskaper på rättvisa och funktionella sätt.
- Samarbete med stödpersonal, där lärare, speciallärare, specialpedagoger och elevhälsa gemensamt planerar och genomför anpassningar.
- Stöd för sociala färdigheter, exempelvis genom strukturerade insatser för att stärka socialt samspel.
- Tydliggörande pedagogik, med visuella scheman, konkreta instruktioner och förutsägbara rutiner.
- Anpassade arbetsmiljöer, exempelvis avskärmade platser eller lugna rum för koncentration.
- Fysiska anpassningar såsom justerbar inredning och tillgängliga lokaler.
- Förtroendefulla relationer, där tillit mellan elev och skolpersonal främjar trygghet och lärande.
- Anpassad lektionstid genom flexibel schemaläggning eller kortare lektionspass.
- Stöd för kommunikation, exempelvis bildstöd, tecken som stöd eller annan alternativ och kompletterande kommunikation (AKK).

De beskrivna anpassningarna för elever med IF avser att skapa en tillgänglig och stödjande lärmiljö som stimulerar personlig utveckling, främjar interaktion och samarbete samt förbereder eleven för vidare utbildning och aktivt deltagande i samhället. Eftersom elever med IF ofta behöver mer tid för sitt lärande bör utbildningen organiseras med detta i åtanke. Undervisningen ska utformas för att ge eleverna möjlighet att samarbeta, utforska och utveckla sina förmågor och intressen, samtidigt som alla ges likvärdiga chanser och förutsättningar (Skolverket, 2018).

Rättssäkerhet och mottagande till anpassad grund- och gymnasieskola

Mottagandet i anpassade skolformer ska ske rättssäkert och likvärdigt, och endast barn som tillhör målgruppen får tas emot (SFS 2010:800, 7 kap. 5 §; 19 kap. 29 §). Beslut om mottagande fattas av hemkommunen efter en utredning som säkerställer att barnet omfattas av målgruppsdefinitionen. Vårdnadshavare har rätt att tacka nej till en erbjuden plats, men ett barn kan tas emot utan samtycke om det finns särskilda skäl och detta bedöms vara för barnets bästa (SFS 2010:800, 7 kap. 5 §). Att tas emot i en anpassad skolform innebär i regel en begränsning av möjligheterna till högre utbildning, och barnen har generellt en svagare position på arbetsmarknaden jämfört med sina jämnåriga i den reguljära skolan (Skolverket, 2025a). Om det uppstår misstanke om att ett barn inte tillhör målgruppen ska detta anmälas till rektorn, och kommunen är då skyldig att omedelbart inleda en ny utredning. Inget barn får tas emot utan att en sådan prövning har genomförts (SFS 2010:800, 7 kap. 5 §).

Antalet elever i anpassade skolformer ökar i Sverige. Efter skollagsändringarna 2011 minskade andelen elever i anpassad grundskola från cirka 1,4 till 1 procent, med den lägsta noteringen på 0,96 procent under läsåret 2016/17. Sedan dess har andelen ökat, och under läsåret 2024/25 gick cirka 17 200 elever i anpassad grundskola – motsvarande 1,5 procent av alla elever (Skolverket, 2025a). Ökningen är dock ojämnt fördelad över landet: i 30 kommuner har andelen minskat, medan den i 99 kommuner har fördubblats eller mer. Utvecklingen beror främst på att fler yngre elever tas emot och stannar längre i skolformen, vilket kan kopplas till förändrade diagnoskriterier, ökad tillgång till utredningar och större acceptans för diagnostisering i samhället (Skolverket, 2025a). Även lokala variationer i diagnosställning och skolplacering har betydelse. Av de elever som får en IF-diagnos så har 45 procent

utländsk bakgrund, vilket är en ökning med 57 procent fler elever sedan 2019/20. Pojkar är också överrepresenterade och utgör idag 67 procent av eleverna som får en IF-diagnos (Skolverket, 2025a). Den växande elevgruppen i anpassad grundskola påverkar också tillströmningen till anpassad gymnasieskola.

Anpassad grund- och gymnasieskola inom SiS

En genomgång av ADAD-rapporter (SiS, 2012a; 2012b; 2013; 2015; 2016; 2017a; 2017b; 2018; 2019; 2022a; 2022b) visar att andelen elever med IF i anpassad skolform inom SiS har varierat mellan 5 och 10 procent sedan 2011, då den nya skollagen (SFS 2010:800) trädde i kraft och fastställde att endast elever med IF har rätt till anpassad skolform. Under samma period har andelen i den reguljära skolstatistiken legat mellan 0,96 och 1,5 procent av alla skolpliktiga elever (Skolverket, 2025a), vilket innebär en tydlig överrepresentation av elever med IF inom SiS.

SiS har inga särskilda skolenheter för anpassad grund- eller gymnasieskola. I stället undervisas eleverna integrerat enligt riktlinjerna för anpassade skolformer. Frågan om skolform kan väckas under placeringstiden. Om en elev, trots stöd, inte bedöms kunna nå kunskapskraven i den reguljära skolan och det finns misstanke om IF, ska rektorn informera hemkommunen, eleven och vårdnadshavare om behovet av en utredning. Det är hemkommunen som fattar det slutgiltiga beslutet om mottagandet (SiS, 2025b). I vissa fall följer elever vid SiS undervisning i anpassad skolform via en skolenhet i den kommun där ungdomshemmet är beläget, vilket innebär att det är rektorn för den kommunala skolan som ansvarar för utbildningen.

Enligt SiS riktlinjer (SiS, 2025b) ges undervisningen i den anpassade grundskolan enligt följande timplan:

Tabell 1. Timplan för elever som läser ämnen i anpassad grundskola

Ämne	Undervisningstimmar (totalt åk 1–9)
Bild	225
Hkk	525
ldh	750
Mu	395
Sl	670
Sv/Sva	1300
En	180
Ma	1215
No	650
So	790
Tk	190
Elevens val	195
Totalt antal timmar	6 890
Därav skolans val	1 800

Skolförfattningarna ger dock rektor inom SiS stort utrymme att avvika från denna timplan, och undervisningen kan också ges i ämnesområden eller som en kombination av ämnen och ämnesområden. Rektor har även möjlighet att besluta att eleverna får läsa ämnen enligt den reguljära grundskolans läroplan (SFS 2010:800, 11 kap. 5 §). För elever i anpassad grundskola inom SiS ansvarar rektor för att skapa en individuell planering, baserad på de regler som gäller för skolväsendet, med hänsyn till varje elevs behov och förutsättningar. Besluten om undervisning ska fattas på ett rättssäkert sätt och säkerställa att elevernas utbildning är likvärdig, samtidigt som det finns utrymme för kontinuerlig uppföljning och justering av planeringen (SiS, 2025b).

Enligt SiS riktlinjer (SiS, 2025b) har en elev som avslutat anpassad grundskola rätt att tas emot i anpassad gymnasieskola. Om en elev däremot inte har gått i anpassad grundskola, inte bedöms kunna nå kunskapskraven i den reguljära skolan och det finns misstanke om IF, ska hemkommunen initiera en prövning för att avgöra om eleven tillhör målgruppen för anpassad gymnasieskola. En sådan prövning ska föregås av en utredning som inkluderar pedagogiska, psykologiska, medicinska och sociala bedömningar. För elever inom anpassad gymnasieskola vid SiS-enheter ansvarar rektor för att utforma en individuell studieplan i enlighet med gällande regelverk för skolväsendet. Undervisningen kan organiseras inom ramen för såväl nationella som individuella program, vilket innebär att den anpassas efter varje elevs förutsättningar och behov. Elever med IF som avslutat anpassad grundskola och som, med individuellt stöd, bedöms kunna nå den reguljära skolans kunskapsmål, kan även tas emot på introduktionsprogrammet individuellt alternativ. Undervisningen omfattar i huvudsak grundskoleämnen och gymnasiegemensamma ämnen, med möjlighet till ytterligare kurser och yrkesförberedande inslag utifrån lokala förutsättningar. Alla elever ska erbjudas heltidsstudier omfattande 23 timmar per vecka, men omfattningen kan reduceras om rektorn bedömer att särskilda skäl föreligger (SiS, 2025b).

Forskning om undervisning för tvångsomhändertagna barn med IF

Som nämnts har andelen elever med IF i anpassad skolform inom SiS varierat mellan 5 och 10 procent sedan 2011, vilket innebär en överrepresentation av elever med IF inom SiS. Forskning om undervisningen för dessa elever inom SiS saknas dock. Närliggande forskning, som Hugos (2010; 2013) och Wästerfors (2014) etnografiska studier, har undersökt undervisningen för hela elevgruppen på SiS. Dessa studier visade att relationen mellan lärare och elev är avgörande för motivationen och att omgivningen måste se eleverna som lärande och bildbara individer. I Hugos (2013) studie framgick att ett brett utbud av praktiska och estetiska ämnen var en nyckelfaktor för att öka elevernas motivation i de teoretiska ämnena. Wästerfors (2014) diskuterar även utbildningseffekter för barn som begått brott i sin forskningsöversikt *Forskning om skola, brott och ungdomsvård*. Tidigare studier om SiS skolverksamhet omfattar arbeten av Gerrevall och Jenner (2001), Gunnarsson (1995), Henriksson (2004), Jenner (1987; 2004) och Olauson (2001), men ingen har specifikt undersökt undervisning för elever med IF inom SiS. Därför är det relevant att beakta internationell forskning om undervisning för tvångsomhändertagna barn med IF, för att identifiera insatser som kan förbättra undervisning för denna elevgrupp.

Barn med psykisk sjukdom eller funktionsnedsättning, särskilt de med IF, har högst risk att bli tvångsomhändertagna (Brookman-Frazer m.fl., 2009; Cruise m.fl., 2011; Cumming m.fl., 2014; Grigorenko m.fl., 2019; Miller m.fl., 2005; Quinn, 2005). Barn med IF löper dessutom tre gånger högre risk att utsättas för våld inom familjen eller från skolkamrater, vilket understryker vikten av att skolpersonal är medvetna om den höga förekomsten av våld i denna grupp (Sullivan & Knutson, 2000). Tidiga stödinsatser, som bör inledas tidigt i mellanstadiet, är avgörande för att hålla barnen kvar i skolan och åtgärda både akademiska och sociala svårigheter. Sådana insatser bör också inkludera förberedande och yrkesinriktade program med övergångsspecialister, som i internationell forskning lyfts fram för att stärka barnens individuella beslutskraft och autonomi i deras liv och utbildning för att förebygga brott (Zabel & Nigro, 2007). Forskning betonar dessutom vikten av att förstå barnens lärandesvårigheter i ett bredare perspektiv än enbart deras diagnos, genom att också beakta sociala och psykiatriska faktorer samt de utvecklingsmässiga konsekvenserna av deras sociala bakgrund (Ekberg, 2010; González-García m.fl., 2017; Rimehaug m.fl., 2018; Slayter, 2016).

Forskningen om de vägar som barn med IF tar från hemmet, skolan och samhället till rättssystemet är fortfarande begränsad. De flesta studier fokuserar på sambandet mellan barnens utbildning, deras funktionsnedsättningar och risken för återfall i brott. Unruh m.fl., (2009), Clark m.fl., (2011) och Sainero m.fl., (2013) visar att barn med funktionsnedsättningar, särskilt de med IF, löper en högre risk att återfalla i brott jämfört med barn utan funktionsnedsättning. Denna risk kan dock minskas genom anpassad utbildning och specialpedagogiskt stöd. Sådana insatser stärker barnens lärandeidentitet, ökar deras förmåga att ta ansvar för sitt eget liv och ger dem alternativa framtidsutsikter. Edberg m.fl., (2022) och Vacca (2008) visar också att skolutbildning inte bara tillhandahåller nödvändiga kunskaper, utan även främjar barnens emotionella och sociala utveckling, vilket i sin tur kan bidra till att minska risken för återfall i brott.

För att utbildningen ska ha en brottspreventiv effekt måste den anpassas efter barnens individuella behov och beakta deras kognitiva och emotionella utmaningar. Scherr (2007) visar att tvångsomhändertagna barn ofta möter betydande hinder i sitt lärande, som orsakas av både individuella och systemiska faktorer. Han påpekar att dessa barn ofta bär på konsekvenser av att ha levt i socialt utsatta livssituationer präglade av missbruk, våld, försummelse eller fattigdom, vilket negativt påverkar deras emotionella och kognitiva utveckling. Faktorer som otrygghet, brist på kontinuitet och otillräckligt stöd försämrar deras utbildningsupplevelse, vilket leder till akademiska svårigheter och en svag lärandeidentitet. Detta skapar hinder för deras engagemang i skolan och minskar deras förmåga att ta till sig kunskap. Scherr (2007) betonar därför vikten av att identifiera och förstå dessa utmaningar för att skapa en mer stödande och anpassad utbildning som möter barnens behov på ett effektivt sätt.

Forskning visar att barn med IF ofta inte får det stöd de behöver i skolan (Chen m.fl., 2016; González-García m.fl., 2017; Ochoa m.fl., 2023; Ranieri & de Carvalho, 2021; Welch m.fl., 2023). Detta gäller även barn med psykosocial problematik, såsom depression eller ångest, vars behov inte alltid erkänns eller tillgodoses inom det specialpedagogiska systemet. Systembrister, som otillräckliga resurser och bristande samordning mellan myndigheter, leder ofta till att stödet blir fragmenterat och oberoende av varandra. Dessutom saknar personalen inom institutionerna ofta tillräcklig utbildning i specialpedagogik, vilket gör att barnens specifika behov inte alltid förstås eller beaktas på rätt sätt. I stället tenderar institutionernas fokus att vara på att hantera beteendeproblem, snarare än att erbjuda anpassad undervisning. Denna brist på anpassad utbildning och specialpedagogiskt stöd påverkar barnens skolprestationer negativt. Konsekvenserna av detta är ofta allvarliga och påverkar barnens utveckling och framtida livschanser negativt (Gagnon m.fl., 2009; Geenen & Powers, 2006; González-García m.fl., 2017; McDaniel m.fl., 2011; Sainero m.fl., 2013).

En annan central aspekt är hur kulturella, etniska och genusrelaterade faktorer påverkar utbildning och rehabilitering av barn med IF. Forskning visar att dessa faktorer påverkar både tillgången till resurser och hur barnen bemöts inom utbildningssystemet, vilket i sin tur kan påverka deras akademiska prestationer och lärandeidentitet negativt (Baltodano m.fl., 2005; Chen m.fl., 2016; Geenen & Powers, 2006; González-García m.fl., 2017). Bristande kulturell förståelse och anpassning leder ofta till utanförskap och minskat engagemang, vilket ökar risken för återfall i brott. För att minska återfall i brott och förbättra skolframgång krävs en utbildning och rehabilitering som är medveten om och anpassad efter barnens specifika behov och erfarenheter. Flickor med IF är underrepresenterade i studier om tvångsomhändertagna barn. Deras erfarenheter och utmaningar inom utbildning och återintegrering har inte utforskats tillräckligt. Caldwell och Joseph (2012), Ochoa m.fl., (2023), Rimehaug m.fl., (2018) och Welch m.fl., (2023) framhåller att dessa unga kvinnor möter hinder både kopplade till genus och funktionsnedsättning, vilket gör att deras behov riskerar att förbises eller inte tillgodoses på ett adekvat sätt.

En avgörande faktor för framgångsrik återintegrering är övergången från ungdomsvård till samhället, vilket kräver anpassad utbildning och transitionstjänster som möter barnens specifika behov (Britner m.fl., 2006; Caldwell & Joseph, 2012; Mathur m.fl., 2019; Miller m.fl., 2019). Dessa insatser stärker barnens förmåga att hantera övergången och kan skapa stabila, meningsfulla liv utanför rättssystemet. En lyckad återintegrering förutsätter inte bara akademisk utbildning utan även omfattande stöd för deras emotionella, sociala och praktiska behov. Clark m.fl., (2011) visar att barn med funktionsnedsättning som fick förstärkta insatser av en övergångsspecialist, var 64 procent mindre benägna att återfalla i brott efter frigivning. För att öka chansen för långsiktig framgång och minskad recidivism krävs också ett effektivt samarbete mellan skola, socialtjänst och rättsväsende (Cruise m.fl., 2011; Britner m.fl., 2006; McDaniel m.fl., 2011). Forskning visar dock att rätts- och utbildningssystemen ofta brister i att ge adekvat stöd och att lagstiftning och policy inte alltid säkerställer tillgång till nödvändiga tjänster (Sullivan & Knutson, 2000; Zabel & Nigro, 2007; Trout m.fl., 2009). Barn med IF som lämnar särskilda ungdomshem har ofta svårt att återintegreras i skolan och samhället (Cavendish, 2013) och föräldrars begränsade involvering i denna process försvårar ytterligare barnens möjlighet att få det stöd de behöver (Ochoa m.fl., 2020).

Forskningen visar sammantaget att barn med IF är en särskilt utsatt grupp när det gäller risken för övergrepp, skolsvårigheter och socialt utanförskap. Dessa barn möter stora hinder i utbildningssystem, där bristande specialpedagogiskt stöd och fragmenterade insatser förvärrar deras situation. Forskningen betonar vikten av att förstå deras behov i ett bredare sammanhang, som inkluderar kognitiva, psykiatriska och sociala faktorer. För att stödja dessa barn krävs mer anpassade utbildningslösningar, stärkt samordning mellan skola, socialtjänst och rättsväsende, samt

effektiva övergångstjänster för att underlätta deras återintegrering i samhället. Samtidigt finns flera forskningsluckor som behöver åtgärdas för att bättre förstå och möta barnens behov. Det behövs mer forskning om utbildningens och specialpedagogikens påverkan på brottsprevention, effekterna av interinstitutionell samordning, samt frågeställningar om genus och etnisk mångfald inom denna grupp. Vidare är forskningen om tidiga interventioner och barnens egna upplevelser fortfarande begränsad och skulle kunna ge viktig information för att utveckla mer effektiva och individanpassade stödprogram. Föreliggande studie ger barn med IF inom SiS skolverksamhet en röst, där de med egna ord får berätta om sina skolerfarenheter.

Teoretisk referensram

Barn som är placerade inom SiS har ofta erfarenheter av fragmentarisk skolgång, upprepade misslyckanden och socialt utsatta livssituationer präglade av fattigdom, försummelse och våld. Dessa erfarenheter bidrar till känslor av utanförskap och bristande framtidstro, där barns röster ofta förblir ohörda och deras erfarenheter osynliggörs (Hugo 2010, 2013). En central pedagogisk uppgift i skolan inom SiS är därför att återskapa villkor som gör det möjligt för elever att se sig själva som trovärdiga och kompetenta lärande individer (Hugo, 2013). Genom att erbjuda undervisning som både erkänner elevernas erfarenheter och skapar reella möjligheter till framgång i lärandet kan vägar öppnas mot en mer hoppfull framtid. I kommande avsnitt presenteras tre sammanlänkade begrepp – epistemisk orättvisa, lärandeidentitet och kritiskt medvetet hopp – som tillsammans utgör en teoretisk ram för att förstå och utveckla undervisning för barn som är tvångsomhändertagna.

Epistemisk orättvisa

I en demokrati behöver elever utveckla förståelse för den gemensamma referensram som bär samhället: lika rättigheter, möjligheter och skyldigheter. Skolan har också uppgiften att stärka elevers förmåga att göra sig hörda. När detta uteblir utsätts elever för det Fricker (2007, 2013, 2017) kallar epistemisk orättvisa, vilket innebär att en persons kunskaper och erfarenheter inte erkänns på grund av identitetsbaserade fördomar. Det skapar en obalans i vem som räknas som trovärdig och vems perspektiv som får forma förståelsen.

Fricker (2007, 2013, 2017) skiljer mellan två former av epistemisk orättvisa: vittnesorättvisa, när en elevs trovärdighet systematiskt sänks på grund av identitetsfördomar, och tolkningsorättvisa, när brist på gemensamma tolkningsresurser gör att elevens erfarenheter inte kan förstås eller artikuleras på lika villkor. Vittnesorättvisa hänger ofta samman med andra ojämlikheter i ekonomiskt, utbildningsmässigt, rättsligt och socialt avseende (Fricker, 2007). Tolkingsorättvisa uppstår när elever inte ges tillgång till eller möjlighet att utveckla de hermeneutiska redskap som krävs för att skapa mening i sina erfarenheter. Elever med IF är särskilt utsatta för båda formerna (Fricker, 2007; Golightley, 2020; MacKenzie, 2018; Taylor, 2018). Skolan har här en avgörande roll: utan utvecklade tolkningsresurser försvåras elevens möjlighet att förstå sin sociala situation och att kunna delta aktivt i samhällslivet (Frostlund & Nordgren, 2026).

Skolan inom SiS behöver medvetet motverka epistemisk orättvisa. När elevers röster ges trovärdighet och deras erfarenheter erkänns som kunskap, skapas förutsättningar för eleverna att utveckla en positiv lärandeidentitet. Omvänt undergräver epistemisk orättvisa möjligheten att överhuvudtaget se sig själv som någon som kan lära (Frostlund & Hugo, 2026a). För barn som växer upp i socialt utsatta livssituationer (Kallin, 2024) är risken särskilt stor att deras perspektiv misstros eller osynliggörs, vilket reproducerar tidigare marginalisering (Hellsten & Pérez Prieto, 1998; Hugo, 2007, 2010, 2013; Ingestad, 2006; Vinnerljung m.fl., 2010). Att skolan inom SiS erbjuder epistemisk rättvisa är därför inte bara en pedagogisk uppgift, utan också en rättvisehandling som kan bryta en långvarig erfarenhet av att inte bli lyssnad på eller att inte bli betraktad som kunskapsbärare (Frostlund & Hugo, 2026a).

Lärandeidentitet

Lärandeidentitet avser hur eleven ser på sig själv som en lärande och bildningsbar individ. Det handlar om hur elever tänker om sin förmåga att lära, vilket skapar inre motivation att anta utmaningar och strategier för att utveckla kunskap i samspel med andra. Begreppet omfattar både kognitiva och icke-kognitiva dimensioner – själv-tillit, ansvarstagande, uthållighet, kreativitet, problemlösningsförmåga och metakognitiv medvetenhet – och formas i sociala och pedagogiska sammanhang. En positiv lärandeidentitet innebär att eleven ser sig själv som kompetent, självständig och villig att lära i ett livslångt perspektiv (jmf. Bandura, 1997; Dweck, 2008).

Progression i lärandeidentitet innebär att denna självbild fördjupas över tid: från ett starkt beroende av lärarstöd till ökad självständighet. Progressionen kännetecknas av att eleven lär sig hantera motgångar, vågar utforska nya områden och använder ändamålsenliga strategier när kraven stiger. Denna utveckling är kontextbunden och gynnas av en trygg lärmiljö, stödjande relationer, meningsfulla uppgifter och ett nära samarbete mellan lärare och elevhälsa (jmf. Dweck, 2008).

För elever inom SiS, där skolgången ofta präglats av avbrott och misslyckanden, blir detta särskilt viktigt. Centralt är trygga och inkluderande lärmiljöer, utmanande men hanterbara uppgifter och formativ återkoppling som fokuserar på processer och framsteg. Genom utbildning som är individanpassad kan elever få erfarenheter av att lyckas och kan därigenom gradvis bygga en hållbar tilltro till sin förmåga att lära. Undervisning för tvångsomhändertagna barn handlar inte bara om kunskapsöverföring, utan lika mycket om att stärka deras sätt att förstå sig själva som lärande och bildningsbara individer (Hugo, 2013).

Kritiskt medvetet hopp

Kritiskt medvetet hopp kan förstås som en socialt medierad kapacitet som förenar emotion, kognition och handling. Hoppet växer fram när indignation inför orättvisa mobiliseras genom gemensam analys och omsätts i prövande, kollektiva handlingar i vardagen (Freire, 1972, 1994, 2007; West, 2004, 2008). Kritiskt medvetet hopp tar sin utgångspunkt i både det sociala läget och barnens egen agens. I kontrast till mytologiskt hopp, som fungerar som en tröstande berättelse som normaliserar ojämlika villkor, eller naivt hopp, som bygger på en oreflekterad tro på att framtiden automatiskt blir bättre. Uppskjutet hopp innebär att förändring skjuts på framtiden utan koppling till handling i nuet. Kritiskt medvetet hopp framträder i stället som ett relationellt och handlingsförankrat förhållningssätt för lärare och elever inom utbildning (Duncan-Andrade, 2009; Frostlund & Hugo, 2026b).

I utbildningspraktiken tar kritiskt medvetet hopp form som en pedagogik som bygger på elevernas erfarenheter, öppnar för dialogisk reflektion om orättvisor och utvecklar kreativ motståndskraft (Coté m.fl., 2007; Giroux, 2001, 2004; Giroux & McLaren, 1991; Frostlund & Hugo, 2026b).

Vår utgångspunkt är att kritiskt medvetet hopp står i nära relation till epistemisk rättvisa, vilket innebär att när elever erkänns som trovärdiga kunskapssubjekt av sina sociala erfarenheter och får tillgång till gemensamma tolkningsresurser skapas förutsättningar för att en positiv lärandeidentitet kan rekonstrueras. Denna återerövrade identitet utgör i sin tur den psykologisk-pedagogiska grund som bär upp ett uthålligt och kritiskt orienterat framtidshopp. Det handlar inte om att erbjuda färdiga svar eller förutbestämda lösningar, utan om att skapa en gemensam utgångspunkt där elever och lärare gemensamt kan pröva realistiska steg som successivt minskar avståndet mellan nuvarande villkor och mer rättvisa möjligheter (Frostlund & Hugo, 2026ab).

Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att ge en beskrivning av skolverksamheten inom SiS för elever med IF. För att uppnå syftet undersöks hur undervisningen arrangeras i SiS skolverksamhet samt genom att låta elevernas egna röster och upplevelser komma till uttryck i relation till deras erfarenheter av undervisningen.

Frågeställningar:

- Hur arrangeras undervisningen i SiS skolverksamhet för elever med IF?
- Vilka kurser erbjuds elever med IF?
- Vilka anpassningar beskriver lärare och rektorer att de gör i undervisningen för elever med IF?
- Hur beskriver eleverna sin skoltid innan de blev placerade på SiS?
- Hur upplever elever med IF undervisningen inom SiS?
- Vilka tankar om framtiden framträder i elevernas berättelser?

Metod

Här beskrivs metodologiska utgångspunkter, datainsamlingsmetoder, urval, genomförande, analys av data och etiska överväganden. Inom ramen för forskningsprojektet har två delstudier genomförts. Delstudie 1 är en enkätstudie riktad till rektorer. Delstudie 2 omfattar fältstudier i skolverksamheten på åtta särskilda ungdomshem.

Enkätstudie

Syftet med enkätstudien är att ge en aktuell och beskrivande bild av förutsättningarna för SiS skolverksamhet för elever med IF våren 2024. Ett ytterligare syfte är att enkätresultaten ligger till grund för det strategiska urvalet av ungdomshem för delstudie 2. Enkätstudien omfattar samtliga 21 rektorer inom SiS skolverksamheter i Sverige och 18 av dem deltog, vilket gav en svarsfrekvens på 86 procent.

Enkäten är främst en kvantitativ undersökning bestående av 13 frågor med fasta svarsalternativ, men den inkluderar också två öppna frågor med kvalitativa inslag. Frågorna rör faktauppgifter om elevgruppen, skolform, kursutbud samt anpassningar och förutsättningar för undervisningen av elever med IF inom SiS skolverksamheter. Flera av de uppgifter som samlats in via enkäten har tidigare inte dokumenterats, vilket gör dem till en viktig del av forskningsprojektet.

Enkäten skickades ut via Högskolan i Borås enkätprogram Sunet Survey i början av april 2024. Innan enkäten besvarades gav rektorerna sitt samtycke till att delta i studien. I resultatet sammanställs rektorernas enkätvar. Frågeställningarna är:

- Hur många elever med IF finns det inom SiS skolverksamheter.
- I vilken utsträckning är de inskrivna i de anpassade skolformerna?
- Hur arrangeras undervisningen för elever med IF inom SiS skolverksamheter?
- Hur ser fördelningen ut mellan grundskole- och gymnasieutbildningar för elever med IF inom SiS skolverksamheter?
- Vilka kurser och ämnen erbjuds i den anpassade grund- och gymnasieskolan inom SiS skolverksamheter?
- Vilka anpassningar arrangerar rektorerna i undervisningen för elever med IF?
- Hur bedömer rektorerna förutsättningarna för undervisning av elever med IF vid deras respektive skolenheter?

- Vilka områden anser rektorerna att skolan särskilt lyckas med?
- Finns det utrymme för förbättringar?

Fältstudier

Först beskrivs fältstudiernas teoretiska och metodologiska utgångspunkter. Därefter beskrivs de datainsamlingsmetoder som har använts, urvalet och fältstudiernas genomförande. Metodkapitlet avslutas med en beskrivning av analysen av insamlad empiri och ett avsnitt om etiska överväganden.

Livsvärlden

Fältstudierna tar sin teoretiska utgångspunkt i det som benämns *livsvärlden*. Livsvärlden är den värld där vi människor lever våra liv, vår förgivettagna värld. Det är en social värld där människor lever tillsammans med andra människor. Livsvärlden är på förhand given, och alltid förutsatt i allt vi gör och erfar. 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 (Bengtsson, 1999; Husserl, 1989). Denna sammansatta helhet beskriver Heidegger (1927/1993) som *i-världen-varon*. Husserl (1901/2002) uttalade att vi måste gå till sakerna själva. I forskning med denna teoretiska utgångspunkt handlar det om att se hur sakerna visar sig för människor i olika sammanhang. Fokus i denna studie är hur undervisning i SiS skolverksamhet visar sig för elever med IF.

Allt som vi människor vet om världen har vi tillgång till genom våra erfarenheter av den (Bengtsson, 1999). Vi bär med oss ett erfarenhetsförråd, och den värld som visar sig för oss framträder olika beroende på vilket erfarenhetsförråd vi har (Schutz, 1932/1999). Livsvärlden är inte en objektiv eller subjektiv värld; liv och värld är oupplösligt sammanflätade. Detta förhållande beskrivs som en till-världen-varo där varje individ, är intrasslad i världen, i en historisk kontext med en personlig historia och framtid som är oskiljbara från varandra (Bengtsson, 2004; Merleau-Ponty, 1962/1999). Denna historiska kontext med en personlig historia och framtid består också av andra, våra medmänniskor, som vi delar vår livsvärld med i en ansikte-mot-ansikte-relation. Livsvärlden är en social värld som vi delar med andra samtidigt som vi upplever den individuellt (1932/1999; Schutz & Luckmann, 1974).

Genom våra tidigare erfarenheter mederfar vi en mängd saker i varje situation. Vi människor agerar således utifrån en sammanflätning av aktuella erfarenheter, tidigare erfarenheter och hur vi förhåller oss till det som ska komma. 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 med IF på särskilda ungdomshem som bär på erfarenheter av att ständigt ha misslyckats tidigare i skolan. Det är genom dessa tidigare erfarenheter de möter skolverksamheten på SiS.

En central aspekt av fenomenologin är hur människan upplever tid. Husserl (1989, 1901/2002) beskriver 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, s. 23). Bengtsson (1998, s. 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, s.105).

Ett annat sätt att beskriva detta är att människor är intrasslade i en intentional båge som påverkar allt vi gör (Merleau-Ponty 1962/1999). Den slår en båge genom "vårt förflutna, vår framtid, vår mänskliga miljö, vår fysiska, ideologiska och moraliska situation". Vi är hela tiden kroppsligt insatta i alla dessa sammanhang samtidigt (Carlsson, 1999, s. 97). Dessa mänskligt upplevda händelser är relaterade till en upplevelse, en levd tid (van Manen, 1990). Det subjektivt upplevda nuet är ett varande som är sammanflätat av något inte-längre-nutida som ändå närvarar och något framtida som vi upplever kommer mot oss (Heidegger, 1969/1998).

Studiens avgränsade regionala livsvärld är särskilda ungdomshem och elevers, lärares och rektorers upplevelser av undervisning inom skolverksamheten på SiS under tidsperioden augusti 2024 – november 2025. Fältstudierna riktar sig mot att försöka förstå deras konkret upplevda 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 vi 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.

Som forskare har vi varit i de regionala livsvärldar som vi vill utveckla kunskap för att delvis kunna förstå elevernas, lärarnas och rektorernas erfarenheter. Vi lever i en värld som delas med andra, en intersubjektiv värld. Det innebär att vi också kan ha insikt i och förståelse för varandras världar (Merleau-Ponty 1962/1999). "Tillvaron är även till sitt yttersta väsen social, en med-varo, och av den anledningen kan den förstå andra" (Bengtsson, 1999, s.20), men då krävs det att våra världar möts så att vi blir "delar av samma helhet" (Johansson, 1999, sidan 31–32). Livsvärldsforskaren måste därför interagera med människor i de vardagliga och naturliga situationerna som denne vill förstå. Det krävs en närvaro, ett engagemang och en riktadhet i mötet med andra (Bengtsson, 1999).

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" (Johansson, 1999, sidan 34). För att kunna betrakta och förstå andra människor måste vi som forskare etablera en närhet till de mänskliga erfarenheter vi vill få kunskap om. Det krävs möten som utgör förutsättningar för tolkning och förståelse genom att vi närmar oss människor och delar erfarenheter med dem (Heidegger, 1927/1993; Gadamer, 1960/1997). Inom livsvärldsfenomenologin förstås beskrivningar därför inte som en neutral återgivning av erfarenheter, utan som en tolkningsprocess där mening successivt framträder (van Manen, 1990).

Det vi i denna studie strävar efter är att nå ökad kunskap om och insikt i mänsklig erfarenhet, så som den framträder, grundad på vår förståelse och våra tolkningar av elevernas och lärarnas 1) handlingar, reaktioner och kroppsspråk i specifika lärandesituationer där vi själva 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.

Fenomenologisk etnografi

Tillvägagångssättet i den här studien är etnografiskt. Det innebär att forskaren delar livsvärldar med dem man vill berätta något om under en längre tid (Burgess, 1991; Geertz, 1983; 1993; Hammersley & Atkinson, 1995). Maso (2001, s.138) 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 och det är vad som eftersträvas i den här studien.

Det finns en problematik med att beskriva kulturer och sammanhang som skiljer sig från forskarens egna. Forskaren är en *främling* i en ovanlig och specifik miljö, tillsammans med människor med ett helt annat erfarenhetsförråd (Schütz, 1944/1976). Helt avgörande är forskarens förmåga att bli accepterad av dem som man vill förstå och lära av. Schütz (1944/1976) beskriver hur forskaren initialt träder in i gruppen som en *främling* och successivt behöver förhandla sin närvaro för att bli tolererad och möjliggöra meningsfulla sociala möten. Ett problem med att vara en *främling* är att det kan vara svårt att förstå vad som egentligen händer. Genom att tillbringa tid tillsammans med dem vi vill berätta något om, så ökar chanserna att göra trovärdiga beskrivningar. För forskaren handlar det därför om att utveckla en alltmer fördjupad förståelse av den levda sociala världen genom närvaro, erfarenhet och uppmärksamhet på de betydelser som framträder som relevanta i den specifika miljön (Schütz, 1944). 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" (Bengtsson, 1999, s. 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. 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 (Buber, 1923/2006). Det handlar om att ha en empatisk förmåga och att sträva efter att se världen från den Andres perspektiv (Kemp, 2005). Etik i mötet med den Andre handlar om att engagera sig med den Andre och att försöka lyssna förutsättningslöst (Todd, 2008). Målet med ett fältnära tillvägagångssätt är att försöka representera den Andre genom att göra trovärdiga beskrivningar av upplevelser, händelseförlopp och fenomen (Madison, 2005) som framträder i undervisningen inom skolverksamheten på SiS.

Datainsamlingsmetoder

Datainsamlingen har skett genom fältstudier som inkluderar deltagande observation, naturliga samtal, forskningsintervjuer och fokusgruppsamtal. Datainsamlingen består av:

- 24 dagar fältstudier på åtta olika särskilda ungdomshem
- 16 intervjuer med elever
- 8 intervjuer med rektorer
- 12 fokusgruppsamtal med lärare (totalt ingick 34 lärare i dessa fokusgrupper)

De olika datainsamlingsmetoderna kompletterar varandra och ger tillsammans en rik beskrivning av elevernas, lärarnas och rektorernas livsvärldar. 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). Syftet är att dela erfarenheter med dem som forskaren vill förstå och beskriva i vardagliga och konkreta situationer snarare än att konstruera artificiella situationer av experimentell karaktär. Van Manen (1990) beskriver detta som *erfarenhetsnära observationer (close observation)*, där forskaren försöker närma sig människors livsvärld genom deltagande, närvaro och erfarenhetsnära möten snarare än genom distanserad observation.

Inom livsvärldsfenomenologin handlar det om att få tillgång till sakerna själva genom att dela erfarenheter med andra människor. Fenomenologisk forskning förstås därmed inte som en distanserad eller kroppslös kunskapsprocess, utan som ett situerat och erfarenhetsnära försök att skapa mening kring mänsklig existens i konkreta sociala och historiska sammanhang (van Manen, 1990). I samband med vårt deltagande uppstod också naturliga samtal, framför allt under lektioner, måltider och raster.

Intervjuerna och fokusgruppsamtalen i den här studien bygger på de naturliga samtalen som skett under den deltagande observationen. Den halvstrukturerade livsvärldsintervjun är den intervjuform som användes med elever och rektorer (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, s.13). En intervjuguide (se bilaga 1 & 3) 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 intervjusituationer, beskrivs också av Hammersly och Atkinson (1995).

Fokusgruppsamtal genomfördes med två till fem lärare per grupp. Samtalen varade 60–90 minuter, de spelades in och transkriberades ordagrant. Fokusgrupper valdes eftersom de möjliggör kollektiva reflektioner, uppfattningar, erfarenheter och förhållningssätt i undervisningen med elever med IF (Halkier, 2010; Wibeck, 2010). En semistrukturerad intervjuguide användes (se bilaga 2).

Urval

Urvalet för fältstudierna omfattar åtta särskilda ungdomshem där rektorsenkäten visade att det fanns minst två elever inskrivna med intellektuell funktionsnedsättning. Tio särskilda ungdomshem kontaktades och åtta av dem valde att medverka i studien. Fältstudierna omfattar 24 hela dagar i SiS skolverksamhet mellan augusti 2024 och november 2025. Det insamlade datamaterialet består av fältanteckningar, dokument, elevintervjuer, fokusgruppssamtal med lärare samt intervjuer med rektorer. Under fältstudierna tillfrågades alla elever med IF om deltagande på intervju och 16 av 22 gav sitt samtycke. De intervjuade eleverna var mellan 15–19 år, placerade enligt LVU eller LSU. Fem av de intervjuade eleverna var flickor och 11 var pojkar. Av hänsyn till etik och sekretess redovisas inga uppgifter på enhetsnivå.

Genomförande

Forskningsprojektet inleddes med en etikprövning (dnr 2023-07794-01). Därefter informerades alla SiS-hem om studien via SiS forskningskommunikatör. Detta tror vi bidrog till att 18 av 21 rektorer svarade på rektorsenkäten. Rektorsenkäten visade var det fanns elever med IF inskrivna under våren 2024. Tio rektorer kontaktades via mejl för medverkan i forskningsprojektet. Samtliga var positiva till att medverka. Forskningspersonsinformation och samtyckesblanketter skickades ut till rektorerna. På två av ungdomshemmen lämnade eleverna med IF ungdomshemmet innan vi hann genomföra fältstudier. 24 dagars fältstudier genomfördes på resterande åtta ungdomshem mellan augusti 2024 och november 2025. Under fältstudierna har vi deltagit på lektioner, varit med vid överlämningsmöten mellan avdelningspersonal och lärare och intervjuat elever med IF samt deras lärare och rektorer. Vi har också tillbringat många timmar i personalrum och matsalar där vi samtalat med personal och elever och då fått en fördjupad bild av olika institutionskulturer och förhållningssätt.

Elevintervjuerna har framför allt handlat om elevernas lärande och upplevelser av skolan på SiS, erfarenheter från tidigare skolgång och deras framtidstankar. När elever på eget initiativ pratat om sin uppväxt och omständigheter som gjort att de blivit tvångsomhändertagna, har vi lyssnat och ställt följdfrågor. Fokusgruppsamtalen med lärare har handlat om lärarnas erfarenheter av att undervisa elever med IF i SiS skolverksamhet. Intervjuerna med rektorerna har handlat om hur de organiserar och leder skolverksamheten. Totalt genomfördes 36 intervjuer. Längden på intervjuerna har varierat mellan 20 och 100 minuter. Intervjuerna har spelats in och sedan transkriberats.

En annan viktig del av genomförandet är den återkoppling vi har haft till dem som berörs av forskningen. Detta har skett genom deltagande på forskningskonferenser och genom föreläsningar och seminarier för rektorer och lärare i olika nätverk inom SiS skolverksamhet.

Analys av data

När vi efter ett fältarbete ska förmedla ett resultat, en text, som belyser och besvarar de forskningsfrågor som har ställts, är det inte givet på förhand hur detta ska genomföras. För oss handlar det främst om att ge elever med IF i SiS skolverksamhet en röst och att deras erfarenheter har ett värde. Lärares och rektorers erfarenheter och perspektiv på undervisning av elever med IF ger också en fördjupad bild av komplexiteten som finns i SiS skolverksamhet. Resultatet förmedlar vår förståelse av hur undervisningen framträder för elever, lärare och rektorer i SiS skolverksamhet. Genom erfarenhetsnära observationer, naturliga samtal och forskningsintervjuer har vi fått möjlighet att tolka och förstå delar av elevernas livsvärldar. Att delta som erfarenhet subjekt i verksamheten och att där klara av att upprätthålla förtroendefulla relationer är överordnat exakt vilka metoder forskaren använder sig av eller hur analysen genomförs (Bengtsson, 2005; Geertz, 1993). Att genomföra erfarenhetsnära observationer handlar om att vara deltagande i ett specifikt sammanhang och med tillgång till detta sammanhang förmedla täta beskrivningar (thick descriptions) av vad som framträder. Etnografens målsättning är att skildra komplexiteten i de sammanhang som studeras genom berättelser och täta beskrivningar som synliggör människors handlingar, relationer och meningsskapande i sitt sammanhang. Det centrala inom etnografen är därmed inte främst specifika tekniker eller procedurer, utan den analytiska strävan att utveckla fördjupade och kontextnära beskrivningar av sociala världar (Geertz, 1993).

Berättelserna i resultatet kan också liknas vid Kvaless (1997, s.12) metafor för intervjuaren "som en resenär på väg mot en berättelse som ska förtäljas vid hemkomsten". Berättelserna förmedlas genom olika teman, som framträder i det empiriska materialet (Willis & Trondman, 2002). Avsikten är att beskriva elevernas, lärarnas och rektorernas levda erfarenheter och i stor utsträckning med deras egna ord. Att använda människors egna ord och dialoger i berättelser är viktigt för känslan och trovärdigheten i *täta beskrivningar* (Geertz, 1993). Det empiriska materialet bör få komma till uttryck på sina egna villkor inom ramarna för den fråga som det vill vara ett svar på (Bengtsson, 2005) och det etnografiska tillvägagångssättet innebär att forskaren själv är datainsamlingsinstrumentet (Atkinson, 1990; Ball, 1990; Hammersly & Atkinson, 1995) som genom sitt deltagande tolkar situationer och konstruerar forskningsdata. Tolkningen av insamlade data är både en aktiv del vid själva insamlingen där vi själva har varit på plats, och en tolkning av människors berättelser på intervjuutskriftsnivå.

Det har pågått en kontinuerlig tolkningsprocess under 16 månader där vi som forskare successivt tolkat delar av materialet. När all empiri var insamlad gick vi in i en fas då materialet analyserades i sin helhet mot bakgrund av allt vi erfarit under vår tid 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 så rättvist som möjligt beskrev de erfarenheter som framträdde.

Resultatdelen från fältstudierna inleds med två berättelser och presenteras därefter under sju övergripande teman: (i) Utsatthet och fragmentarisk skolgång som livsvillkor. (ii) Vidgade möjlighetshorisonter i mötet med SiS skolverksamhet. (iii) Eleverna lär sig genom att göra. (iv) Undervisning arrangeras utifrån elevernas behov. (v) Förhoppning, undran och ovisshet. (vi) Lärares erfarenheter av att undervisa elever med IF. (vii) Att bli elev igen – rektorernas erfarenheter av hur skolan kan främja närvaro, gemenskap, lärandeidentitet och framtidstro.

Etiska överväganden

Att forska i sammanhang där barn lever under tvång innebär ett särskilt ansvar. Vårt förhållningssätt har därför grundats i ett etiskt lyssnande, där forskarens uppgift inte bara är att skydda, utan också att erkänna och möjliggöra barns röster. På så sätt blir etik inte en separat del av forskningsprocessen utan en levd hållning som genomsyrar hela mötet med deltagarna.

Forskningsprojektet har godkänts av Etikprövningsmyndigheten (dnr 2023-07794-01). De som ingår i studien har fått både muntlig och skriftlig information om forskningsprojektet och har gett sitt samtycke till att delta. De som informerades om samtycke var rektorer, lärare och elever. Elever som inte fyllt 15 år kunde inte medverka i studien eftersom det är problematiskt när det etiska regelverket kräver att båda vårdnadshavarna måste ge sitt samtycke. Att få samtycke av båda vårdnadshavarna när det handlar om tvångsomhändertagna barn, som ofta har levt i socialt utsatta livssituationer, är mycket svårt. Som forskare menar vi att det är problematiskt att detta hindrar utsatta barn under 15 år från att få sin röst hörd inom forskning.

Respondenternas rätt till integritet innebär i den här rapporten att enskilda individer, grupper och skolor behandlas och beskrivs konfidentiellt. Skolor, elever och lärare beskrivs oftast samtidigt, utan att ange från vilken verksamhet empirin är hämtad, och alla namn som används i resultatet är fingerade. Citaten är avidentifierade och potentiellt identifierande detaljer har justerats varsamt utan att ändra innehållets innebörd. Det går dock inte att helt utesluta att personer i samma undervisningsgrupp kan identifiera varandra. Data har också samlats in under en lång tidsperiod och många av eleverna som ingår har lämnat verksamheten när resultaten publiceras.

Sammanfattningsvis har vi under fältstudierna utgått från de etiska riktlinjer som Etikprövningsmyndigheten (2023) och Vetenskapsrådet (2024) har formulerat. 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.

Resultat från enkätstudien

Resultaten från rektorsenkäten ger en aktuell beskrivning av hur SiS skolverksamhet arrangerades för elever med IF i juni 2024. Först presenteras deskriptiv statistik och därefter följer en sammanställning av rektorernas svar på de öppna frågorna.

Elever med IF inom SiS skolverksamhet

Av de 18 rektorer som deltog i enkäten uppgav 9 att eleverna var mellan 16 och 19 år, 5 uppgav att eleverna var mellan 13 och 15 år, och 4 rektorer uppgav att deras elevgrupper omfattade båda åldersspannen. Tabell 1 visar det totala antalet inskrivna elever, uppdelat efter kön i juni 2024, samt hur många av dessa elever som har en IF.

Tabell 1. Könsfördelning av inskrivna elever och elever med IF

Kön	Totalt inskrivna elever	Antal elever med IF	Andelen elever med IF (%)
Flickor	146	10	6,8
Pojkar	443	27	6,1
Totalt	589	37	6,3

Resultatet visar att bland de inskrivna eleverna vid de 18 ungdomshemmen, var det totala antalet elever 589 i juni 2024. Av dessa hade 37 en diagnostiserad IF, vilket motsvarar 6,3 procent av alla inskrivna elever. Antalsmässigt är fler av eleverna med IF pojkar (27) än flickor (10), men andelen elever med IF är relativt likartad inom respektive grupp: 6,8 procent bland flickor och 6,1 procent bland pojkar.

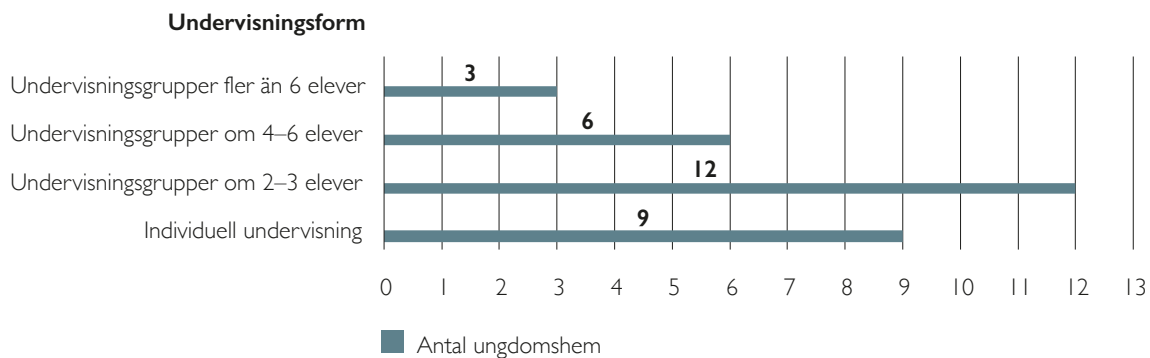
Tabell 2 visar hur många av eleverna med IF som var inskrivna i den anpassade grund- och gymnasieskolan inom SiS skolverksamheter våren 2024. Totalt var 32 procent av eleverna med IF inskrivna i sådana skolformer, 30 procent av flickorna och 33 procent av pojkarna. 68 procent av eleverna med IF inom SiS skolverksamhet var inte inskrivna i de anpassade skolformerna.

Tabell 2. Könsfördelning av elever med IF inom den anpassade grund- och gymnasieskolan

Kön	Totalt antal elever med IF	Antalet elever inskrivna i anpassad grundskola	Antalet elever inskrivna i anpassad gymnasieskola	Totala andelen (%) elever inskrivna i anpassad skolform
Flickor	10	3	0	30
Pojkar	27	4	5	33
Totalt	37	7	5	32

Undervisningsform och kurser/ämnen/program som erbjuds och studeras

Figur 1 visar hur undervisningsgrupperna för elever med IF är organiserade. Majoriteten av ungdomshemmen använder en blandning av individuell undervisning och små undervisningsgrupper med 2–3 elever. 6 ungdomshem har undervisningsgrupper med 4–6 elever, och 3 ungdomshem organiserar undervisningen i grupper med fler än 6 elever.

Figur 1. Antal särskilda ungdomshem som erbjuder respektive undervisningsform

Tabell 3-5 ger en översikt över de kurser, ämnen och program som erbjuds och studeras inom den anpassade grund- och gymnasieskolan i SiS skolverksamhet.

Tabell 3. Kurser/ämnen som erbjuds och studeras i den anpassade grundskolan

Kurs/ämne	Antal skolenheter som erbjuder respektive kurs/ämne	Antal elever som studerar respektive kurs/ämne
Matematik	18	7
Samhällsorienterade ämnen	18	7
Idrott och hälsa	18	6
Naturorienterande ämne	18	5
Engelska	16	7
Svenska	16	6
Slöjd	15	7
Bild	14	5
Teknik	14	4
Svenska som andra språk	14	3
Hem- och konsumentkunskap	13	5
Musik	13	1
Modersmål	9	0
Estetisk verksamhet	7	1
Kommunikation	4	1
Vardagsaktiviteter	4	1
Motorik	4	0

Av tabell 3 framgår bland annat att ämnena Idrott och hälsa, Matematik, Samhällsorienterade ämnen och Naturorienterande ämnen erbjuds vid samtliga skolenheter och att ämnena Kommunikation, Motorik och Vardagsaktiviteter endast erbjuds i fyra av SiS skolenheter. Tabellen visar att graden av deltagande i de olika ämnena varierar, men att de ämnen som är specifika för den anpassade skolformen erbjuds i ringa omfattning och har ett lågt deltagarantal.

Tabell 4. Program som erbjuds och studeras i den anpassade gymnasieskolan

Program	Antal skolenheter som erbjuder respektive program	Antal elever som studerar respektive program
Individuella program	12	5
Administration, handel och varuhantering	3	0
Samhälle, natur och språk	3	0
Estetiska verksamheter	2	0
Hantverk och produktion	2	0
Hotell, restaurang och bageri	2	0
Hälsa, vård och omsorg	1	0
Fordonsvård och godshandling	1	0
Skog, mark och djur	1	0

Tabellen visar att det individuella programmet är den enda utbildningsväg som erbjuds i större omfattning och det enda programmet eleverna studerar inom SiS anpassade gymnasieskola.

Tabell 5. Ämnesområden som erbjuds och studeras i det individuella programmet på den anpassade gymnasieskolan

Ämnesområden	Antal skolenheter som erbjuder respektive ämnesområden	Antal elever som studerar respektive ämnesområde
Idrott och hälsa	13	5
Estetisk verksamhet	10	4
Hem- och konsumentkunskap	10	2
Individ och samhälle	8	3
Natur och miljö	7	1
Språk och kommunikation	7	1

Som framgår av tabell 5 erbjuds ett varierat utbud av ämnesområden inom det individuella programmet inom SiS skolverksamhet, men deltagandet skiljer sig mellan ämnen. Idrott och hälsa är det mest populära ämnet, det erbjuds av 13 skolenheter och studeras av 5 elever.

Förutsättningar för undervisning med elever med IF

Tabell 6 ger en översikt över hur rektorerna bedömer förutsättningarna för undervisning av elever med IF. Tabell 6 visar att förutsättningarna för undervisning inom SiS skolverksamhet generellt bedöms som positiva av rektorerna.

Tabell 6. Rektorernas bedömningar av förutsättningarna för undervisning av elever med IF

Vad tycker du om förutsättningar för undervisningen med elever med IF på din skolenhet?	Vet inte	Mycket dåligt	Ganska dåligt	Varken bra eller dåligt	Ganska bra	Mycket bra	Totalt (%)
Tillgång till ändamålsenliga lokaler	0	11	22	0	45	22	100
Tillgång till undervisningsmaterial	0	0	11	11	45	33	100
Tillgång till teknisk utrustning	0	0	11	28	28	33	100
Tillgång till skolbibliotek	0	6	11	22	56	6	100
Storlek på klasser/undervisningsgrupper	0	0	6	6	28	61	100
Elevernas förutsättningar att få särskilt stöd om det behövs	0	0	0	0	56	45	100

Majoriteten av rektorerna (67 procent) bedömer tillgången till ändamålsenliga lokaler som "ganska bra" eller "mycket bra". Dock anser en tredjedel att lokalerna är "ganska dåliga" eller "mycket dåliga". När det gäller undervisningsmaterial bedömer 78 procent av rektorerna tillgången som "ganska bra" eller "mycket bra", medan 22 procent anser att materialtillgången är "ganska dålig" eller "varken bra eller dålig". Uppfattningarna kring tillgången till teknisk utrustning är mer varierade; 61 procent bedömer den som "ganska bra" eller "mycket bra", medan 39 procent bedömer den som "ganska dålig" eller "varken bra eller dålig".

Tillgången till skolbibliotek bedöms som "ganska bra" av 56 procent av rektorerna. Samtidigt uppger 17 procent att tillgången till skolbibliotek är "ganska dålig" eller "mycket dålig". När det gäller storleken på undervisningsgrupperna och elevernas möjligheter att få särskilt stöd om det behövs, är rektorerna överlag mycket nöjda. 89 procent anser att storleken på undervisningsgrupperna är "mycket bra" eller "ganska bra", och samtliga rektorer bedömer elevernas möjligheter att få särskilt stöd som "mycket bra" eller "ganska bra".

Stödresurser som finns tillgängliga för att möta elevernas behov

Tabell 7 nedan visar rektorernas bedömningar av olika stödresurser som finns tillgängliga för att möta elevernas behov i undervisningen inom SiS skolverksamhet. De flesta stödfunktioner bedöms som positiva av rektorerna, särskilt när det gäller tillgång till speciallärare, elevhälsopersonal, studie- och yrkesvägledare och stöd till lärare. De stödfunktioner som ofta saknas enligt rektorerna är modersmålsundervisning och studiehandledning på modersmålet.

Tabell 7. Rektorernas bedömningar av olika stödresurser som finns tillgängliga för att möta elevernas behov i undervisningen inom SiS skolverksamhet

Vad tycker du om skolans tillgång till...	Vet inte	Mycket dåligt	Ganska dåligt	Varken bra eller dåligt	Ganska bra	Mycket bra	Totalt (%)
Stöd till lärare att undervisa alla elever utifrån olika behov och förutsättningar?	0	0	6	0	50	44	100
Stöd till lärare att undervisa elever med IF?	0	0	6	22	44	28	100
Speciallärare, specialpedagog?	0	0	0	0	33	67	100
Elevhälsopersonal?	0	0	0	0	33	67	100
Studie- och yrkesvägledare?	0	6	0	0	28	67	100
Modersmålsundervisning?	0	6	11	22	56	6	100
Studiehandledning på modersmålet?	0	17	22	33	22	6	100

94 procent av rektorerna bedömer att stödet till lärare att undervisa alla elever utifrån deras olika behov och förutsättningar är "ganska bra" eller "mycket bra". När det specifikt gäller stödet till lärare för att undervisa elever med IF, är bedömningarna mer spridda: 72 procent anser att stödet är "ganska bra" eller "mycket bra", medan 22 procent upplever stödet som "varken bra eller dåligt".

De mest positivt bedömda aspekterna i undersökningen är tillgången till speciallärare eller specialpedagoger och elevhälsopersonal, där samtliga rektorer anser att tillgången är god, 33 procent bedömer den som "ganska bra" och 67 procent som "mycket bra". När det gäller tillgången till studie- och yrkesvägledare uppger 95 procent av rektorerna att tillgången är "ganska bra" eller "mycket bra".

Modersmålsundervisningen är ett område med mer varierade bedömningar; 61 procent av rektorerna anser att tillgången är "ganska bra" eller "mycket bra", medan 17 procent bedömer den som "ganska dålig" eller "mycket dålig", 22 procent uppfattar den som "varken bra eller dålig". Den mest negativa bedömningen gäller tillgången till studiehandledning på modersmålet, där endast 28 procent av rektorerna anser att tillgången är "ganska bra" eller "mycket bra", medan 33 procent bedömer den som "varken bra eller dålig" och 39 procent som "ganska dålig" eller "mycket dålig".

Rektorernas bedömning av kvalitet och måluppfyllelse i undervisningen

Tabell 8 visar att rektorerna generellt är nöjda med hur deras skolor stödjer elever med IF, särskilt när det gäller att utgå från varje enskild elevs behov och erfarenheter i lärandet, att anpassa undervisningen efter elevernas individuella behov, samt att främja deras kunskapsutveckling.

Tabell 8. Rektorernas bedömningar av kvalitet och måluppfyllelse av undervisningen

Hur tycker du att din skolenhet lyckas med följande områden när det gäller att stödja eleverna med IF?	Vet inte	Mycket dåligt	Ganska dåligt	Varken bra eller dåligt	Ganska bra	Mycket bra	Totalt (%)
Utgå från varje enskild elevs behov i lärandet	0	0	0	0	61	39	100
Väcka intresse och engagemang hos eleverna	0	0	0	22	44	33	100
Ta tillvara elevernas erfarenheter och synpunkter	0	0	0	6	50	44	100
Anpassa undervisningen utifrån individuella behov	0	0	0	6	67	28	100
Utveckla elevernas kunskaper i specifika ämnen såsom svenska, matematik eller andra ämnen enligt kursplanernas målbeskrivningar	0	0	0	0	94	6	100
Skapandet av en inkluderande miljö	0	0	6	22	44	28	100
Kommunikation och samarbete med elever och deras vårdnadshavare	0	6	0	50	33	11	100
Skapandet av en trygg lärandemiljö för alla elever	0	0	0	11	44	39	100

Samtliga rektorer bedömer skolornas förmåga att utgå från varje enskild elevs behov i lärandet som "ganska bra", eller "mycket bra" och 94 procent av rektorerna bedömer att de utgår ifrån elevernas erfarenheter och synpunkter som "ganska bra", eller "mycket bra". Vidare anser 83 procent av rektorerna att deras skolor skapar en trygg lärandemiljö och 78 procent uppger att skolan lyckas med att väcka intresse och engagemang hos eleverna. 94 procent uppger att skolan lyckas "ganska bra" med att utveckla IF-elevernas kunskaper i specifika ämnen såsom svenska, matematik eller andra ämnen enligt kursplanernas målbeskrivningar.

Kommunikationen och samarbetet med elever och deras vårdnadshavare är ett område där bedömningarna är mer varierade: 50 procent av rektorerna bedömer att det fungerar "varken bra eller dåligt". De flesta rektorer (72 procent) bedömer att de lyckas skapa en "inkluderande miljö".

Rektorernas beskrivningar av undervisning och stöd för elever med IF

Enkäten till rektorerna inom SiS-skolor gav möjlighet att svara på två öppna frågor: (1) Hur bedrivs undervisningen för elever med IF inom din skolenhet? (2) Finns det några övriga områden som du anser vara viktiga när det gäller att stödja elever med IF i SiS:s skolverksamhet? Rektorernas svar presenteras som fem teman.

Individanpassning och flexibilitet

Rektorerna betonar att undervisning för elever med IF inom SiS är en komplex process som kräver noggrann planering, kreativitet och en djup förståelse för varje elevs individuella behov. En central pedagogisk strategi som framträder är individanpassning. Rektor 6 beskriver detta på följande sätt: "Vi har en lärare med utbildning som speciallärare mot IF, och vi individanpassar undervisningen för eleverna med särskilda behov." Genom individanpassning skräddarsys, enligt rektorerna, undervisningen efter varje elevs specifika förmågor och behov, vilket främjar deras självständighet och utveckling. Anpassningarna syftar till att säkerställa att varje elev får den mest effektiva och tillgängliga utbildningen. Vanliga anpassningar inkluderar att justera den tid eleven tillbringar i skolan, storleken på undervisningsgrupper samt andra individuella justeringar. Två belysande citat illustrerar detta:

"Just nu har vi bara en elev som går i anpassad grundskola. Eleven går i skolan 10.05–11.30 varje dag, samt 12.30–14.30 på måndagar (idrott)." (Rektor 11)

"För elever med omfattande behov erbjuds ofta specialanpassad undervisning, vilket kan innebära enskild undervisning eller undervisning i mindre grupper. Vi ser till att undervisningen är noggrant anpassad till varje elevs specifika förmågor och behov." (Rektor 18)

Rektorerna betonar vikten av flexibilitet för att möta de varierande behoven hos elever med IF. Flexibilitet i undervisningen innebär att anpassa metoder, material och strukturer för att möta varje elevs unika behov och förutsättningar. Det handlar om att skapa en dynamisk och responsiv lärandemiljö där förändringar görs baserat på elevens individuella förmågor och framsteg. Flera rektorer ger exempel på denna flexibilitet i sina skolor. Ett exempel är att undervisningen ofta anpassas i realtid utifrån elevens prestationer och reaktioner. Detta kan innebära justeringar i takten, omstrukturering av lektionens innehåll eller förändringar i undervisningsmetoder för att bättre passa elevens behov. Rektor 9 beskriver sitt arbete på följande sätt: "Vi arbetar med kontinuerlig planering och justeringar baserade på elevens framsteg och förändrade behov. Det är viktigt att undervisningen förblir flexibel och responsiv för att verkligen stödja varje elevs utveckling."

Flexibilitet visar sig också i grupperingarna av elever. Undervisningen kan ges i mindre grupper eller individuellt när det är nödvändigt för att ge mer fokuserat stöd, samtidigt som eleverna får möjlighet till social interaktion med sina jämnåriga. Detta tillvägagångssätt gör det möjligt för lärarna att anpassa sitt stöd efter varje elevs specifika behov och nivå. Rektor 5 uttrycker detta på följande sätt: "Varje lärare har 3–4 elever och anpassar sin undervisning utifrån elevens behov. När en elev kommer till skolan gör vi en inledande bedömning för att säkerställa att undervisningen skräddarsys utifrån elevens specifika behov och förutsättningar."

Undervisningen sker enligt rektorerna både i helklass och i mindre grupper, beroende på elevernas individuella behov. Vissa skolor tillämpar integrerade modeller där eleverna med IF är en del av vanliga klasser men med specifika anpassningar. Andra skolor erbjuder mer individuell undervisning eller undervisning i mindre grupper för att ge mer fokuserat stöd. Rektor 9 beskriver hur flexibiliteten i undervisningsmetoderna tillämpas:

"Vi har valt att integrera eleverna med IF i vanliga klasser men med anpassningar för att möta deras specifika behov. För vissa elever är det mer effektivt med individuell undervisning eller undervisning i mindre grupper, där vi kan ge mer fokuserat stöd."

Rektorerna beskriver också att lektionsplaner och scheman anpassas för att möta elevernas koncentrationsförmåga och energinivåer. Detta innebär att skoldagen kan organiseras med kortare eller längre lektioner och fler eller färre pauser, beroende på vad som är mest effektivt för varje elev. En vanlig undervisningsmetod är så kallad blockundervisning. "Vi arbetar med blockundervisning då vi ser att det är gynnsamt för våra elever med diagnoser" (Rektor 17). Blockundervisning innebär att skoldagen organiseras i längre undervisningspass, kallade "block", i stället för kortare lektioner. Enligt rektorerna som tillämpar block så minskar det antalet övergångar mellan olika aktiviteter och ämnen under dagen, vilket kan skapa en mer stabil och förutsägbar lärmiljö. Dessutom kan färre lärare leda till starkare relationer mellan elever och lärare, vilket ytterligare bidrar till en trygg och stödjande lärmiljö.

Rektorerna beskriver att de anpassar skoldagarna efter elevernas behov, med vissa skolor som erbjuder heldagar med block medan andra har kortare dagar för att bättre hantera elevernas energinivåer och koncentration. Lektionerna är då vanligtvis korta, mellan 45 och 50 minuter, och inkluderar regelbundna pauser för att stödja koncentration och lärande. Rektor 17 förklarar: "Vi har valt att ha kortare lektioner och fler pauser för att hjälpa eleverna att hålla koncentrationen. Genom att anpassa lektionslängden och schemat kan vi möta elevernas energinivåer och behov på ett effektivt sätt."

Specialpedagogiska insatser, anpassat material och hjälpmedel är ytterligare aspekter av individanpassningen och flexibiliteten som beskrivs. Flera skolor använder förenklade texter, visuella hjälpmedel och tekniska verktyg som är skräddarsydda efter varje elevs förutsättningar och behov, vilket syftar till att göra undervisningen mer tillgänglig och förståelig för eleverna:

"Vi jobbar med hög struktur, förutsägbarhet och individuella anpassningar i uppgifter, utformning av arbetsplats, och användning av grupprum. Elever med IF-diagnos får tillgång till anpassat material och verktyg såsom skärmar och hörselskydd för att möta deras unika behov." (Rektor 16)

Sammanfattningsvis beskriver rektorerna en individanpassad undervisning för att möta varje elevs behov med strukturerade och flexibla lärmiljöer. Flexibiliteten innebär att undervisningen kontinuerligt justeras utifrån elevernas framsteg, vilket skapar en dynamisk och stödjande miljö där både material och metoder anpassas för att främja varje elevs utveckling.

Samverkan med specialpedagoger, behandlingspersonal och vårdnadshavare

Rektorerna betonar vikten av samverkan med specialpedagoger och behandlingspersonal för att effektivt stödja elever med IF. Genom regelbundna elevgenomgångar och samverkansmöten anpassas stödet kontinuerligt utifrån elevens aktuella behov. Behandlingspersonalen spelar en avgörande roll i att stödja både den pedagogiska och emotionella utvecklingen, vilket underlättar elevernas deltagande i skolan. För att optimera stödet och möta elevens behov, rekryteras ofta lärare med särskild expertis inom specialpedagogik. Fyra rektorer uttrycker detta på följande sätt:

”Vi har hög kompetens inom specialpedagogik, och våra speciallärare och specialpedagoger arbetar tätt tillsammans med ordinarie lärare. Denna samordning skapar en integrerad undervisning där eleverna får det stöd de behöver för att nå sina mål.” (Rektor 3)

”Behandlingspersonal är aktivt delaktig i klassrummet, vilket gör att vi kan se till att alla aspekter av elevens behov och stöd tas om hand. Vi håller regelbundna elevgenomgångar och samverkansmöten för att se till att stödet är effektivt och anpassat efter elevens aktuella situation.” (Rektor 15)

”Vi har en grupp lärare som arbetar riktat mot elever med IF. De har veckovis tid för samverkan och forumet leds av vår speciallärare med inriktning mot IF.” (Rektor 7)

”Vanligen är det en lärare och två behandlingspersonal i klassrummet. Vi strävar efter att ha skoldagar som är konsekventa och liknande varje dag för att skapa förutsägbarhet. Vi använder tavelstrukturer och andra verktyg i klassrummen för att upprätthålla en systematisk och förutsägbar undervisning.” (Rektor 17)

För att kunna skapa en inkluderande lärandemiljö beskriver rektorerna att de prioriterar ett noggrant övervägande av beslut om anpassad studiegång, eftersom detta kan ha betydande konsekvenser för elevens skolgång. I stället för att göra sådana ingripande ändringar, fokuserar de ofta på att utveckla och implementera effektiva stödåtgärder genom en strukturerad samverkan mellan lärare, speciallärare och specialpedagoger. Rektor 17 beskriver följande:

”I vår skolorganisation är vi mycket restriktiva med beslut om anpassad studiegång eftersom det är en så pass ingripande åtgärd i elevens skolgång. Vi har en grupp lärare som arbetar riktat mot elever med IF och som har veckovis tid för samverkan, ledd av vår speciallärare med inriktning mot IF. Denna samverkan är avgörande för att utveckla och implementera effektiva stödåtgärder.”

En ytterligare avgörande aspekt i stödet till elever med IF är enligt rektorerna en god samverkan och kommunikation med elevernas vårdnadshavare. Genom att ha en dialog med föräldrarna kan skolorna få information om elevens behov och hemförhållanden, vilket kan hjälpa i arbetet med att planera det stöd som ges. Regelbundna möten och uppdateringar kan bidra till att skapa en mer enhetlig och stödjande lärandemiljö både hemma och i skolan. I enkätsvaren uppger rektorerna att denna samverkan i vissa fall fungerar väl, medan det i andra fall finns brister som kan påverka samarbetet och informationsutbytet mellan skola och hem. Rektor 13 förklarar:

”Ibland upplever vi att kommunikationen med vårdnadshavare fungerar mycket bra, men vi ser också fall där det finns brister. Dessa brister kan påverka hur väl vi kan samarbeta och utbyta information, vilket kan ha en negativ inverkan på elevens stöd och utveckling. Vi arbetar aktivt med att förbättra kommunikationen och utveckla strategier för att hantera dessa utmaningar.”

Sammanfattningsvis betonar rektorerna att effektiv samverkan mellan speciallärare, specialpedagoger, behandlingspersonal och ordinarie lärare är avgörande för att stödja elever med IF. Regelbundna elevgenomgångar och en strukturerad lärandemiljö, tillsammans med lärare med specialpedagogisk expertis, säkerställer att stödet anpassas efter varje elevs individuella behov. Behandlingspersonalens roll i att främja både pedagogisk och emotionell utveckling är central för elevernas deltagande i skolan. Samtidigt är kommunikationen med vårdnadshavare en central del i denna process.

Fysisk lärmiljö

Rektorerna beskriver att den fysiska lärmiljön är avgörande för att stödja elever med IF i undervisningen. En välplanerad och anpassad miljö är central för att skapa en trygg och effektiv lärandesituation. Anpassade utbildningsutrymmen, som ergonomiska möbler, tysta rum för att minska distraktioner och flexibla arbetsstationer, är väsentliga för att möta elevernas specifika behov.

Fysiska anpassningar som låga ljudnivåer, god belysning och fria gångvägar underlättar för elever med IF att delta i undervisningen. En inkluderande design, som erbjuder både individuella arbetsplatser och utrymmen för gruppaktiviteter, bidrar till en stödjande miljö där alla elever kan känna sig delaktiga. Rektorerna beskriver en genomtänkt fysisk lärmiljö som en viktig komponent för att främja en positiv lärandeupplevelse för elever med IF.

Visuella hjälpmedel och en tydlig struktur i klassrummet lyfts också fram som avgörande för att stödja elever med IF. Visuella scheman, tydliga skyltar och strukturerade arbetsytor hjälper eleverna att orientera sig och förstå dagens rutiner. För att skapa en förutsägbar och trygg lärmiljö används ofta tydliggörande pedagogik. Detta inkluderar bildstöd och visuella scheman som gör det enklare för eleverna att följa dagens aktiviteter. Systematiska rutiner implementeras för att eleverna ska känna sig trygga och kunna förutse vad som kommer närmast. Rektor 13 sammanfattar detta på följande sätt: "Vi använder visuella scheman och bildstöd för att skapa en strukturerad och förutsägbar miljö. Det hjälper eleverna att följa dagens aktiviteter och känna sig mer trygga i sin lärandeprocess".

Skolornas fysiska lärmiljöer varierar dock beroende på tillgång och behov. Vissa skolor erbjuder specialanpassade lokaler, designade för att tillgodose behoven hos elever med IF, medan andra saknar permanenta byggnader och i stället använder temporära utrymmen för undervisning. Denna variation kan påverka både elevernas lärande och deras känsla av trygghet. Rektor 18 nämner att på deras skolenhet har "varje elev sin egen arbetsplats i hemklassrummet" och att "det finns gemensamma undervisningssalar i alla praktisk-estetiska ämnen." Rektor 13 beskriver utmaningen med att använda "temporära utrymmen för undervisning eftersom vi inte har tillgång till permanenta byggnader," men framhäver en strävan efter att skapa en "så stabil och förutsägbar miljö som möjligt" för att stödja elevernas lärande. Den fysiska miljön anses spela en central roll i att skapa en stödjande och effektiv lärandemiljö för elever med IF, och rektorerna beskriver att de strävar efter att optimera dessa utrymmen utifrån de resurser de har tillgång till. Rektor 13 förklarar: "Vi arbetar hårt för att skapa en miljö där eleverna känner sig trygga och kan fokusera på sitt lärande. Det är viktigt att vi anpassar vår miljö efter elevernas behov för att ge dem den bästa möjliga upplevelsen."

Varierande kvalitet på resurser och fysisk lärmiljö

Rektorerna inom SiS skolenheter betonar några viktiga områden som behöver förbättras för att optimalt stödja elever med IF. Ett centralt tema som framkommer är den varierande kvaliteten på skolornas resurser och fysiska miljöer, vilket påverkar elevernas lärande och välbefinnande. Både utrustning och lokaler måste vara väl anpassade för elevernas behov för att skapa en stödjande och effektiv lärandemiljö enligt rektorerna. Om skolans lokaler inte är ändamålsenliga kan även de bästa pedagogiska resurserna bli mindre effektiva. Ett tydligt exempel på detta är när klassrummen är trånga, inte ljuddämpade eller bristfälligt utrustade, vilket kan skapa stress och distraktion för elever med IF och därmed negativt påverka deras lärande och trivsel. "Viktigt att det finns en lugn och trygg miljö... där miljön är lugnande färger, ljuddämpande, finns möjlighet att kunna sitta enskilt" (Rektor 10). Detta citat betonar vikten av att skapa en fysisk miljö som är både funktionell och stödjande för elever med IF, vilket inkluderar anpassade möbler, bra belysning och tysta arbetsytor. Rektor 10 beskriver situationen på sin skola med följande ord: "Min skola har bra pedagogiska resurser och bra samverkan med avdelningarna, men har å andra sidan ingen fullt ut ändamålsenlig skola". Detta uttalande understryker att även om pedagogiska resurser och samverkan kan hålla

hög kvalitet, kan bristande fysiska förutsättningar, som en dåligt anpassad lokal, kraftigt begränsa effektiviteten av dessa resurser. Andra rektorer lyfter fram det kritiska behovet av en stabil och ändamålsenlig fysisk miljö: "Hos oss beror gruppstorlek och antal lärare på hur många elever med IF vi har och på vilken avdelning de bor på. Vi saknar skolbyggnad så undervisningen är fördelad på olika platser" (Rektor 3). När undervisningen är utspridd över olika platser kan det påverka både elevernas och personalens arbetsmiljö negativt enligt några av rektorerna. En sammanhållen och väl anpassad fysisk lärmiljö kan erbjuda en mer effektiv och trygg utbildning för alla elever. De betonar vikten av att skapa en sådan miljö för att bättre stödja elevernas lärande och välbefinnande. Rektor 6 påpekar också bristen på lämpligt undervisningsmaterial och erfarenhet kring anpassad grundskola: "Vi är inte så erfarna när det gäller undervisningsmaterial som passar för IF-elever/anpassad grundskola".

Varierande organisatoriskt stöd till skolorna

Rektor 12 beskriver att det finns ett stort behov av att förbättra den centrala elevhälsan och tillhandahålla processhandledning för skolpersonal inom den anpassade grund- och gymnasieskolan: "Central elevhälsa önskas, likaså central processhandledning för skolpersonal". Rektorerna beskriver att de vill säkerställa att de har den kunskap och de resurser som behövs för att hantera komplexa fall och implementera bästa praxis. Ett annat område som lyfts fram är att integreringen av praktiska ämnen i den anpassade grund- och gymnasieskolan för IF-elever innebär en betydande organisatorisk utmaning: "En utmaning för oss har varit i de fall en elev i anpassad grundskola behöver mer praktiska ämnen" (Rektor 15). Rektorerna framhåller behovet av extra resurser och bättre samordning för att erbjuda praktiska ämnen som är relevanta för elever med IF. Vidare betonar rektor 11 vikten av att säkerställa att eleverna inte "[...] ramlar mellan stolarna i processen gällande mottagande i anpassad grundskola." Detta indikerar ett behov av att förbättra övergångs- och samverkansprocesser för att garantera att elever får rätt stöd vid rätt tidpunkt i skolans mottagningsprocesser.

Rektorerna identifierar tre organisatoriska utmaningar

Rektorerna identifierar tre centrala organisatoriska utmaningar för SiS skolverksamhet. För det första är behovet av att integrera praktiska ämnen i den anpassade grund- och gymnasieskolan tydligt. Det är enligt flera rektorer avgörande att utbildningen inte enbart fokuserar på teoretiska kunskaper utan även inkluderar praktiska och yrkesinriktade färdigheter. För elever med IF kan sådana färdigheter vara avgörande för deras framtida självständighet och arbetsförmåga. Utmaningen ligger ofta i bristen på resurser, både personal och material, som krävs för att effektivt kunna erbjuda dessa praktiska ämnen på ett tillgängligt och relevant sätt.

För det andra lyfter rektorerna behovet av en förstärkt central elevhälsa och processhandledning för skolpersonal. En centraliserad elevhälsa kan ge expertstöd och kontinuerligt stöd till personal som arbetar med elever med IF, vilka ofta har komplexa behov. Genom central processhandledning kan personalen få löpande vägledning och stöd, vilket är avgörande för att hantera utmanande situationer i arbetet med dessa elever.

För det tredje är behovet av förbättrade övergångs- och samverkansprocesser tydligt. För att säkerställa att eleverna får rätt stöd vid rätt tidpunkt är det viktigt att etablera tydliga rutiner för hantering av övergångar och mottagande i olika skolformer. Utan sådana strukturer riskerar eleverna att förlora det stöd de behöver under kritiska övergångsperioder, vilket kan påverka deras lärande och utveckling negativt. Dessa identifierade behov visar rektorernas strävan att skapa en mer stödjande och samordnad struktur för att ytterligare förbättra förutsättningarna för elevernas lärande, välbefinnande och utveckling.

Resultat från fältstudierna

Mellan augusti 2024 och november 2025 har vi besökt åtta olika ungdomshem under sammanlagt 24 dagar. Under fältstudierna har vi deltagit på lektioner, varit med på överlämningsmöten mellan avdelningspersonal och lärare och intervjuat elever med IF samt deras lärare och rektorer. Vi har också tillbringat många timmar i personalrum och matsalar där vi har samtalat med personal och elever och därigenom fått en fördjupad bild av olika institutionskulturer och förhållningssätt som framträder i olika verksamheter. Resultatet inleds med två berättelser som vi sedan kommer att återkomma till i diskussionsavsnittet:

”Skynda er, ni får inte missa hur skoldagarna börjar här!”, säger Annika, rektorn på ungdomshemmet vi besöker. Vi slänger snabbt på oss jackorna och skyndar ut i det kyliga decemberdiset. Med snabba steg rör vi oss mot ungdomshemmets skolbyggnad och hinner precis fram innan eleverna anländer.

Annika berättar att alla elever börjar sin dag tillsammans, som en grupp. ”Hur ska de kunna leva där ute i samhället om de inte kan leva tillsammans med de andra här inne?” säger hon, samtidigt som eleverna börjar anlända från olika avdelningar, tillsammans med sina behandlingsassistenter.

Snart fylls rummet av liv. Elever, lärare och behandlingspersonal rör sig fritt mellan varandra. Vi är snart över 30 personer i samma rum, men det känns inte trångt eller obekvämt. Här är Omar, som glatt går runt och gör high five med både elever och personal. Där är Darin, som kramar om sina vänner med ett stort leende. Och där är Anton, som hastigt går förbi och med ett brett leende säger att detta är den bästa skolan han någonsin gått på. Mitt i allt detta, Mirja, som kommer fram till oss med ett nyfiket leende och frågar: ”Vilka är ni?”. ”Vi är här som forskare för att undersöka hur ungdomar har det på SiS-skolor”, svarar en av oss. ”Coolt!” säger Mirja och vänder sig om för att ge en av lärarna en varm kram.

Det slår oss hur naturligt allt känns. Hur eleverna, trots sina olika bakgrunder, möts här med sådan öppenhet och glädje. Deras ansikten lyser upp när de träffar varandra och sina lärare, och vi kan inte undgå att förvånas över hur trygk miljö känns. Det är som om alla här har funnit en plats där de känner sig accepterade.

Plötsligt bryts samtalen av en mörk, stadig röst. Det är Erik, skolsamordnaren, som meddelar att det nu är dags att gå in i klassrummen. Eleverna, tillsammans med sina lärare och behandlingspersonal, börjar röra sig mot sina respektive klassrum. Skoldagen har startat. Fascinerad av det vi just fått uppleva går vi fram till Erik och frågar hur han ser på att alla elever möts på detta sätt.

”Jag ska erkänna att jag i början var tveksam till om det skulle vara möjligt att låta eleverna träffas på det här sättet,” säger Erik allvarligt. ”Men jag hade fel. Helt fel! Nu vet jag inte bara att det är möjligt, utan jag förstår också hur avgörande det är. Eleverna här måste lära sig att umgås med varandra, på riktigt. Hur ska de annars kunna fungera tillsammans med andra människor när de lämnar oss och går vidare i livet?” (Fältstudiedag 2)

Annika berättar att det inte är en självklarhet att kunna ha samlade skoldagar för alla elever i samma skolbyggnad. Att det är resultatet av ett förändrat förhållningssätt på ungdomshemmet, en samsyn mellan skolpersonal och behandlingspersonal, som tog många år att implementera. Hon beskriver hur skolnärvaro formas kollektivt – genom relationer och gemensamma förhållningssätt mellan vuxna och barn, men också mellan eleverna själva. Att skolnärvaro skapas kollektivt när alla vuxna har ett gemensamt förhållningssätt angående att skola är viktigt och att eleverna betraktas som lärande och bildbara individer. Det bidrar enligt Annika till att skapa närvarokulturer som påverkar hur många av eleverna som kommer till skolan varje dag. Några dagar senare besöker en av oss ett annat ungdomshem:

”Vi kan väl gå runt i våra lokaler så att du får se den miljö barnen lever i under sin tid här hos oss”, säger Mirjam, rektor för det ungdomshem jag besöker idag. Ungdomshemmet består av flera byggnader, vackert belägna vid en sjö, vars spegelblanka yta fint reflekterar solljuset.

På väg mot den första byggnaden berättar Mirjam att ett av barnen som bedöms ha en intellektuell funktionsnedsättning bor just där. Byggnaden är inhägnad med ett kraftigt taggtrådsstängsel. Därinne har barnet sitt rum och får även merparten av sin utbildning. Jag kan inte låta bli att fundera på vad det innebär för ett barn att leva i en sådan miljö varje dag. Hur känner barnet sig? Vilken självbild utvecklar barnet? Och vad gör det med ett barn att vistas i en miljö som denna?

När vi når det höga taggtrådsstaketet slår Mirjam in koden till den kraftiga dörren, och vi kliver in på gårdsplanen. ”Här är säkerheten hög”, säger hon och slår in koden till en andra dörr innan vi går in i lokalen där sju barn bor tillsammans.

Jag visas runt i lokalerna, som är uppdelade i flera separata delar. För att ta oss mellan dem passerar vi flera låsta dörrar. Allt är rent och sparsamt möblerat. Det slår mig att alla väggar är vita, som i ett sjukhus. Byggnaden rymmer barnens egna rum, ett par större samlingsrum, gruppum, personalrum för behandlingspersonalen och ett avskiljningsrum. Alla dessa utrymmen binds samman av tomma korridorer.

Mirjam presenterar mig för behandlingspersonalen, som ansvarar för att skapa en trygg miljö där barnen får möjlighet till behandling och stöd, men också hanterar de situationer som kan uppstå i en så kontrollerad och strukturerad tillvaro. De sitter tillsammans i ett samlingsrum. Jag noterar hur många personer som arbetar med barnen – jag räknar till nio personer. Jag vänder mig till Mirjam och frågar var barnen är, om skoldagen har börjat ännu och om jag kort kan få träffa dem i deras skolmiljö. Hon blickar på behandlingspersonalen framför oss och skakar lätt på huvudet. ”Det är tyvärr inte möjligt i dag”, säger hon. ”Barnen sover fortfarande. De har ännu inte stigit upp ur sina sängar.” Jag tittar på klockan – den har passerat elva.

”Att få barnen till skolan är tyvärr inte alltid enkelt”, säger Mirjam och låser den tunga dörren bakom oss på väg ut genom det höga taggtrådsstaketet. Jag funderar på vad detta egentligen innebär. Vad är det som gör att skolgången uteblir? Är det brist på motivation, erfarenheter av motgångar i livet, eller kanske något helt annat? Kanske har skolan kommit att förknippas med känslor av utanförskap, osäkerhet och misslyckanden. Eller är det själva institutionsmiljön på ungdomshemmet – rutinerna, bemötandet, förväntningarna – som försvårar deltagandet?

Frågan hänger kvar i luften när vi går runt och ser oss omkring i ungdomshemmets skollokaler: biblioteket, hemkunskapssalen, träslöjdssalen, idrottssalen och flera andra lektionssalar, alla tomma på elever. När vi kommer till personalrummet träffar vi Lasse, som berättar att han har arbetat som lärare på ungdomshemmet i över 20 år. ”Du ska veta att många av eleverna här har haft ett helvete”, säger han. Han beskriver utmaningen med att vara lärare för elever som haft det svårt i livet: ”Elevernas smärta tar sig olika uttryck i klassrummet. En del drar sig undan och blir tysta, medan andra blir utagerande och ibland till och med aggressiva. Ofta märker jag att koncentrationen sviktar och att de halkar efter i skolarbetet. Vissa undviker skolan helt, och när de väl är här ser jag ibland oförklarliga humörsvägningar eller ett överdrivet behov av uppmärksamhet. Ibland kompenserar de genom att vara överambitiösa, som om de försöker dölja sina känslor.” Lasse förklarar att dessa uttryck är sätt för eleverna att hantera känslor de har svårt att bearbeta, och att hans viktigaste uppgift är att uppmärksamma dessa tecken samt skapa en trygg och stödjande miljö där de kan känna sig sedda och hörda. ”Det gäller att vara uppmärksam på de här tecknen och erbjuda stöd”, avslutar han.

På vägen tillbaka till huvudbyggnaden möter vi två barn som, med en behandlingsassistent två steg bakom sig, sakta går och pratar glatt med varandra. Deras skratt fyller luften. ”Tjena rektorn!” säger de och kramar om Mirjam. De tittar nyfiket på mig, hälsar och presenterar sig, och en av dem tar min hand och säger: ”Vem är du?” Jag berättar att jag är här som forskare för att undersöka hur barn här har det i skolan. ”Det är fett viktigt!” säger ett av barnen och fortsätter: ”Och du, brorsan, du måste fatta att den här skolan, alltså, det är den bästa skolan jag har varit på, typ någonsin, fattar du eller?” Jag nickar. ”Ja, du måste förstå att här bryr sig alla lärare om en, de försöker verkligen hjälpa en, på riktigt. Och det är typ det viktigaste, asså.” Jag nickar och lovar dem att skriva om deras erfarenhet av skolan här.

Vi avslutar rundturen och jag går ned till sjön och sätter mig på en bänk. Jag tittar ut över den glimrande vattenytan och tänker på de två barnen jag just träffade. Deras ord påminner mig om hur små, men avgörande, handlingar – som att bli sedd och stöttad – kan skapa en känsla av tillhörighet. Kanske är det just sådana mellanmänskliga möten som gör att skolan inte bara blir en plats för lärande i ämnen, utan också en plats där hopp kan växa. (Fältstudiedag 3)

Efter dessa inledande berättelser från två av våra första möten med skolverksamheten på SiS ungdomshem presenteras nu resultaten från fältstudierna strukturerade i tio teman. Först beskrivs elevernas tidigare erfarenheter av skolan innan de placerades på SiS. Därefter beskrivs elevernas erfarenheter av mötet med undervisningen i SiS skolverksamhet, vad som framträder som avgörande för elevernas lärande, hur undervisningen arrangeras och vad som framträder som viktigt för att eleverna ska bli motiverade för att delta i skolverksamheten. Därefter beskrivs elevernas förhoppningar, undran och ovisshet inför framtiden och resultatet avslutas med två avsnitt som beskriver lärares och rektorers perspektiv på skolverksamheten.

Utsatthet och fragmentarisk skolgång som livsvillkor

Det första som framträder i elevintervjuerna är den utsatthet som dessa barn befunnit sig i innan de blev placerade på SiS. Vuxenvärlden har svikit dem och inte gett dem det skydd som alla barn har rätt till. Att ha en intellektuell funktionsnedsättning och samtidigt växa upp i en utsatt livssituation präglad av fattigdom, missbruk, våld, övergrepp, oförutsägbarhet och omsorgsförsummelse innebär för många barn att de råkar illa ut tidigt i livet. Flera av de barn vi intervjuat har utnyttjats av kriminella nätverk redan när de gick i mellanstadiet. De berättar att de började röka cannabis när de var 12–13 år, och att de sedan började sälja droger för äldre kriminella. Flera av barnen har också haft skyddad identitet för att inte skadas av sina föräldrar. Nu försöker omgivningen skydda dem för att de inte ska skada sig själva. På ett av ungdomshemmen vi besökte berättar rektorn att samtliga barn skär sig om de får möjlighet till det. Mer än hälften av barnen har också bott på flera olika SiS-hem, och några har varit placerade på SiS i mer än tre år. Flera har varit placerade av samhället i olika former sedan förskoleåldern.

Skolfrånvaro, bristande anpassningar och social utsatthet

Alla vi intervjuat utom tre berättar att de har gått i den anpassade grundskolan innan de blev placerade på SiS. Framträdande i barnens berättelser är att de innan de blev placerade på SiS har haft en fragmentarisk skolgång med många skolavbrott: "Innan var jag nästan aldrig i skolan. Det var inte så bra då och jag kände...det var inte bra", berättar Anna. Alec berättar: "Alltså jag har inte gått i skola så mycket när jag bodde hemma [...] Jag vaknade sent och så. Det hände bara [...] Jag lärde mig ingenting typ". Kaniel, Emelie och Agnes vittnar om mycket svåra uppväxtvillkor som påverkat deras skolnärvaro negativt. "Jag har haft en väldigt tuff uppväxt [...] I grundskolan skippade jag väldigt mycket [...] jag skolkade väldigt mycket...och jag var inte på lektionerna", berättar Kaniel. Emelie berättar följande om sin hemsituation som påverkade hennes skolnärvaro negativt redan på lågstadiet:

"Jag har missat så mycket. Så... jag har liksom inte förstått om man säger så. Så det har gjort så att jag har börjat skolka. [...] Alltså jag... som sagt, jag har inte gått ettan, tvåan, trean och halva fyran. [...] Jag hoppade in i femman, började om femman. Och sen fattade inte jag någonting, vad dom pratade om...Ehm...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. Sen har jag då missat...så där. Det är en jättelång historia [...] Jag flyttade från min mamma i trean. Flyttade 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."

Agnes berättar att hon var borta från skolan ett par år innan hon placerades på SiS på grund av en besvärlig hemsituation och psykisk ohälsa:

"Jag gick inte i skolan, jag har inte gått i skolan på två år...efter liksom sommaren, när jag fyllde år blev det kaos. Alltså det var självskada och sånt, och massor av saker. Så jag kunde inte gå till skolan eller någonting. Det blev...polisen var ju tvungen att komma hela tiden så jag var tvungen att flytta, och då kunde inte jag börja i en ny skola för jag skulle flytta igen och igen, och igen. Så jag kunde inte börja i någon skola."

Matteo berättar att hans frånvaro ökade när han kände sig sviken av skolan, men att han samtidigt lägger delar av skulden på sig själv:

”Jag gick i en skola innan också...för det var mindre elever där [...] Fast alltså det har varit en massa strul, jag skulle ha... jag har blivit lovad, ja, specialskola och...ja, men det vart aldrig så att det blivit någonting så då blev det att jag tröttnade på skolan. Det gick inte [...] Och det var bra pers...eller lärare och allt sådant där men det var jag själv som inte tog hjälpen.”

Elias berättar att han inte ville vara i skolan eftersom han upplevde att undervisningen var för svår:

”Jag har inte varit mycket i skolan när jag var yngre. Jag sprang runt ute och sånt. Jag var inte i skolan mycket [...] Grejen är också jag har dyslexi. Dyslexi gör att jag inte gillar skolan lika mycket. Allt blir svårt [...] gillar inte när det blir för svårt.”

Hälften av eleverna vi intervjuat berättar att de avvek från den anpassade grundskolan på mellanstadiet och att de sedan inte återvände till skolan igen förrän de placerades på SiS. Det innebär att de flesta av barnen vi intervjuat endast har varit i skolan sporadiskt under flera år innan de placerades på SiS. Så här berättar Kevin om sina erfarenheter:

”Det gick bra i början men sen gick det inte så bra...jag umgicks med fel människor och sånt där. Så då sket jag i skolan istället...det var mellan typ sexan till nu. [...] jag vet inte hur jag ska förklara det, jag började sälja hasch och sånt där, när jag var kanske 13. Ja och sen åkte jag typ in och kom ut, och sen blev det grövre kriminalitet. [...] Jag hade varit borta redan så länge ju...om jag gick till skolan kanske en dag så var jag bara i fritidsgården [...] Men ingen ringde mig. Vi hade typ möten och sånt [...] Alltså dom försökte ju. Dom försökte lägga mig i skolan 8 till 10, två timmar bara men det gick inte heller.”

Mohamed berättar också att han avvek från skolan vid ungefär samma tidpunkt. Både Kevin och Mohamed berättar att de inte upplevde att de passade in i skolan och att den inte var anpassad för att möta deras behov, vilket bidrog till att de inte fick den hjälp de behövde:

”Första skolan jag gick i 1–5 då fick jag inte hjälp alls och det var mycket frånvaro...dom fattade inte varför jag inte var där...jag fick ingen hjälp...vad ska jag göra där om jag inte får den hjälpen jag behöver. Sen när jag bytte skola det var typ samma där...sen hoppade jag av skolan helt [...] Jag tappade hoppet om skolan helt och hållet. [...] Jag har dyslexi, nu har jag inga problem med att läsa och skriva men då hade jag problem.”

Lea, som bor på ett ungdomshem enbart för flickor, berättar att hon aldrig har känt att hon har passat in i skolan och att hon helt slutade gå till den anpassade grundskolan redan på mellanstadiet. När hon blev placerad på SiS hade hon inte varit i skolan på flera år:

”Skolan var katastrof. Jag gick knappt till lektionerna. [...] ingenting...från jag var 12 år kanske [...] ibland kunde mina vänner dra mig, typ så här men kom vi drar till stan, då följde jag med dom istället. [...] Jag har alltid haft svårt i skolan sen jag var liten. Jag har fått så här orosanmälningar för att jag inte har kommit till skolan. Så det har varit så här...sen jag var liten har jag haft det väldigt väldigt tufft i skolan. Så det var så här konstigt nu när jag skulle börja här för att jag hade inte gått i skolan på typ jätte jättelänge.”

Sinisa berättar att han har tillbringat nästan fem år av sin tonårstid inlåst på fem olika SiS hem där skolgången blev fragmentarisk och skedde under ganska olika förutsättningar. Sinisa berättar att han blev tvångsomhändertagen när han var tolv år för att ha rökt mycket cannabis, både på fritiden och under skoltid, och att han sedan drogs in i kriminalitet:

”Jag skolkade mycket från skolan. Jag hängde mycket med vänner och jag rökte massor med droger och sånt...från sexan till sjuan där [...] sen jag skolkade mycket...jag gick ju till skolan men jag gick inte på lektionerna liksom men jag var mycket med vänner där. Vi gick ut och vi rökte och vi gjorde lite problem...eller lite...massor med problem och sånt. Sen jag fick massor med orosanmälningar från skolan till SiS, såna här grejer [...] Sen det hände en stor incident i skolan, sen man skickade ju mig först till ett HVB hem, när jag var yngre. När jag var kanske tolv och ett halvt år alltså. Sen...det hände massor med grejer på HVB-hemmet, sen jag hamnade i SiS.”

Elevernas berättelser visar en tydlig röd tråd: skolfrånvaro, bristande anpassningar och social utsatthet i hemmet samverkar i en process av skolmisslyckanden och social marginalisering. Även om några elever uttrycker att de själva bär ansvar för att inte ha tagit emot det stöd som erbjudits, framträder en komplex växelverkan mellan individuella erfarenheter och strukturella brister. Trots att vissa nämner engagerad personal saknades ofta långsiktigt och samordnat stöd, vilket bidrog till fördjupade känslor av uppgivenhet, skuld och utanförskap.

Upplevelser av bristande stöd och missförstådda behov

Mohamed berättar att han inte har känt sig förstörd i skolan och att han inte har fått det stöd och den hjälp han behövde. Han beskriver en skoltid präglad av frånvaro och upplevelser av bristande engagemang från skolpersonal, men också korta perioder av positiv förändring, särskilt genom relationen till en vuxen. Hans berättelse belyser de utmaningar han mött och de små, men betydelsefulla insatser, som haft en positiv inverkan på hans skolgång:

”När jag gick i skolan från kanske 6:an till 9:an, jag fick knappt hjälp i skolan av lärare [...] Och i skolan jag fick en period, dom kallar det för särklass, dom la mig i en sån klass. Vi va alltså 4–5 ungdomar som...vi va typ samma, kunde inte sitta still, hade det jobbigt och vissa lärare hjälpte två av oss och resten fick lösa det själv. Så att mycket sånt där har jag gått igenom [...] sen jag hoppade av skolan helt [...] Jag kom ihåg en biträdande rektor, hon var den enda som hjälpte mig på riktigt [...] Hon kunde ta mig om dagen någon halvtimme och sitta och hjälpa mig lite [...] Vissa perioder gick det bra, kunde gå till skolan nån dag och då kände jag allting är toppen. Jag slutade skolan och kände mig ganska nöjd när jag gick hem [...] Så det där var den lilla hjälpen jag fick i alla fall.”

Mohamed beskriver hur dyslexi och ADHD påverkade hans förmåga att ta sig an uppgifter, samt att han föredrog att arbeta i små grupper eller ensam med en lärare. Han reflekterar också över hur svårigheterna ibland ledde till felaktiga svar, trots hans ansträngningar:

”Jag har dyslexi [...] Och på den fronten hade jag behövt hjälp där, läsa och skriva. ADHD, mycket såna här saker [...] Ska jag vara i en grupp då ska det max vara...alltså oljud och sånt jag orkar inte höra sånt...så max 2–3 personer, och nån lärare...men för det mesta jag föredrar att va själv med en lärare för det är då jag lär mig som bäst [...] Alltså för svår uppgift, lärarna kan ge mig en uppgift, det kan stå i uppgiften låt oss säga vad är 1+1? 1+1 blir 2 men i mitt huvud blir det 5 så det är lite mer det jag tänker och när det går åt skogen när det blir lite för jobbiga uppgifter. Jag får lite svårare att... ja göra dom uppgifterna [...] Det kan hända många gånger att, i uppgiften jag försöker men det kan bli fel.”

Mohamed berättar hur bristen på stöd i skolan inte bara påverkade hans skolgång och ledde till att han tappade motivationen och hoppet, utan också hur andra instanser, som socialtjänsten, kom att misstolka hans situation. Han uttrycker en känsla av att ha blivit missförstådd och felaktigt betraktad som ovillig, trots att han egentligen ville delta men saknade de rätta förutsättningarna:

”Om jag hade fått hjälpen jag hade behövt [...] tror jag verkligen att jag inte hade varit här på SiS idag [...] att jag inte fick hjälp och så...socialtjänsten tycker det är dåligt i skolan, dom förstår inte att jag inte har fått hjälp. Dom tror problemet ligger i mig, att det är jag som inte vill, att jag inte vill gå i skolan, jag vill inte ha hjälp [...] Men det va tvärtom jag ville gå i skolan men det va bara hjälp jag behövde [...] jag tror att det som var problemet, det som var krocken mellan oss, att dom trodde en sak och jag ville någonting annat [...] Och det var också mycket där att jag tappade hoppet om skolan [...] man tappar motivation...man kanske går fel bana, mycket sånt [...] För alltså betyg och sånt det är ju en framtid. Och har du inte betyg och sånt så är det jätteenkelt att se andra vägar. Jag tror det är mycket sånt varför dagens ungdomar hamnar snett, det är skolans fel. Jag gick ut nian i alla fall, jag sökte till gymnasiet och jag kom in, det var fordon [...] Jag kom in på fordon, samma sak där jag gick kanske nån vecka för jag såg inte så mycket nytta i det heller så jag hoppade av [...] och sen ja hamnade jag på SiS.”

För Kevin präglades skolgången i hög grad av en upplevelse av negativa sociala sammanhang och en känsla av utanförskap, vilket påverkade både hans skolnärvaro och motivation. Kevin berättar hur skolans anpassningar inte förändrade hans situation, och hur stora grupper och bristande stöd fick honom att dra sig undan skolan:

”Alltså vi är trettio personer i samma klass, så klart om jag ser att läraren hon går runt och alla räcker upp handen och sånt där, och jag kanske inte vill räcka upp handen och fråga framför alla och då kommer jag inte göra det ju. Dom gav mig nån lärare som var bredvid mig som jag var i eget klassrum med. Men det funkade inte, jag gick inte dit [...] jag orkade inte gå till skolan. Jag tyckte det var roligare att vara ute.”

Robin beskriver hur anpassningar i skolmiljön initialt hindrade hans utveckling, men hur en förändring blev möjlig genom egna initiativ och stöd från skolledningen. Hans berättelse belyser både de utmaningar som särskilda undervisningsgrupper kan medföra och de framsteg som kan uppnås när han får möjlighet att delta i en mer inkluderande skolmiljö:

”Skolan, det var ganska svårt för mig där [...] Jag kan inte fokusera så mycket och sen just den här diagnosen som jag har, intellektuell funktionsnedsättning, den som ifrågasätts nu [...] Det är det som är, i sexan så gick jag med sån anpassad och... Men sen jag tröttnade på det, för jag kunde mer än dom eleverna och jag var tusen meter, alltså tusen meter bort. Så jag gick och snackade med rektorn, jag tjatade, jag sa att jag kommer inte komma till skolan mer om jag ska fortsätta vara där. Så dom testade, dom planerade in mig i en sån här vanlig grundskola först. I ungefär 6 månader med en elevassistent då. Åh jag var, alltså jag tog inte tag i den till 100%, jag hade ungefär 4 ämnen bara. Men jag gick, alltså jag gick på varje lektion, jag gjorde mitt bästa.”

Robin ger en inblick i sina tidigare svårigheter kopplade till både beteende och skolprestationer. Han beskriver en skolgång där han hade svårt att fokusera och ibland agerade utåt, vilket resulterade i bråk med både lärare och elever:

”Jag var ganska stökig när jag var liten [...] du kunde se mig upp på taket, du kunde se mig på biltaken också. Bråkade med lärare, bråkade med elever [...] Det bara hände liksom [...] Så kunde inte fokusera och så med många andra ungdomar i ett klassrum, jag fick även ha en egen elevassistent. Han brukade ju vara med mig där då och var på mig nästan varje dag att komma i tid till skolan och komma i tid till lektionerna och försöka göra mitt bästa på lektionerna också.”

Vidare beskriver Robin hur vissa lärare hade en positiv inverkan genom att vara tålmodiga och tydliga i sin undervisning, medan andra saknade förmåga att kommunicera på ett sätt som fungerade för honom. Han reflekterar också över hur lärarnas sätt att förklara ofta brast i tydlighet och därmed försvårade hans förståelse:

”Vissa lärare är ganska bra på att förklara. Dom tar tid på sig, dom är tålmodiga, dom vill att eleverna ska lära sig. Sen finns det andra lärare som bara säger saker rakt ut och inte ens själva vet vad det är. Sen så förstår ju ingen vad det är som menas [...] Det är just det som jag också brukar säga till läraren att a+b+c+ just det där, jag kommer inte ha någon användning av det. Så länge jag kan räkna pengar och veta hur mycket jag ska betala i räkningar, då borde jag alltså ändå få godkänt...förstår du? [...] jag ska kunna det här och det här och det här, alltså just alla dom här grejerna som... för att få godkänt. Och sen alltså jag kan ju inte säga så mycket mer, han är ju mattelärare, jag är bara en elev.”

Elevernas berättelser från tidigare skolgång vittnar om skolerfarenheter präglade av en känsla av att inte bli förstådda och att inte få hjälp. Flera elever beskriver dyslexi och koncentrationsproblem som orsaker till deras svårigheter och att de ofta möttes med en begränsad förståelse, vilket ledde till frustration och i vissa fall ett förlorat hopp om skolan. Dessa erfarenheter påverkade både skolnärvaron, skolresultaten, deras syn på sig själva, deras lärandeidentitet samt föreställningar om vad som är möjligt i livet. Samtidigt framträder betydelsen av enskilda lärare, rektorer och elevassistenter som väckte tillit och öppnade nya möjligheter.

För att förstå elevernas upplevelser av skolan de möter på SiS och vad som är viktigt i skolverksamheten på SiS måste man förstå dessa elevers utsatthet och tidigare fragmentariska skolbakgrund. Det är med dessa tidigare erfarenheter av skolan som eleverna möter undervisningen på SiS och det är dessa barn som är lärarnas elever.

Vidgade möjlighetshorisonter i mötet med SiS skolverksamhet

Framträdande i våra fältstudier och elevintervjuer är att barnen tycker om att vara i skolan under sin tid på SiS. Alec berättar: "jag känner mig gladare när jag är i skolan". Alla elever vi har intervjuat pratar väl om skolan, om sina lärare och det bemötande de har fått i SiS skolverksamhet och i de skolarrangemang som SiS anordnat utanför ungdomshemmet:

"Här är alla snälla, och jag känner mig glad och trygg [...] och då kan man lära sig saker... det är då lättare att lära sig", berättar Anna som är sjutton år och placerad på en särskilt förstärkt avdelning på en av Sveriges SiS-skolor. Hon sitter ihopkrupen i hörnet av soffan där vi befinner oss, med benen uppdragna mot bröstet. Hon sveper filten om sina ben och armar, täckta av rödaktiga ärr. Hon berättar att hon studerar restaurang och kök på en kommunal anpassad gymnasieskola. "Där får jag lära mig att laga mat och baka, jag har alltid gillat att baka", säger hon. Hon slätar ut filten över knäna och blir tyst en stund. Sedan skiner hon upp. "Jag är bra på att baka pepparkakssmetkaka", säger hon plötsligt. "Jag kan bjuda dig på det någon gång". Jag ler och nickar. "Det låter gott. Har du fått några vänner på skolan"? Hon rycker på axlarna. "Nej, inte ännu. Det tar lång tid att få vänner, och jag har inte varit där tillräckligt länge". Jag nickar. "Men det låter som en bra skola"? Hon vänder blicken mot mig och ser mig i ögonen för första gången under samtalet. "Ja", säger hon. "Här är ju alla snälla".

Anna berättar att hon trivs bra både på skolan och på ungdomshemmet där hon bor. "Här får jag göra massa saker som är kul", säger hon. "Jag har varit på museum, på hundutställning. Och jag har till och med fått egna pengar att handla för". "Vad handlade du då", frågar jag. "Smink", säger Anna, och vi skrattar tillsammans. "Jag är också bra med hundar", säger Anna och kastar av sig filten. Hon ställer sig upp. "Vill du se en bild på min hund", frågar hon. "Ja, det vill jag gärna", svarar jag. Hon springer snabbt till sitt rum och kommer snart tillbaka med bilden. "Se här, här är min hund", säger hon stolt. "När jag blir stor vill jag arbeta med hundar, lära dem att hitta personer som kommit vilse och att hitta narkotika". "Det låter som en bra plan", säger jag. "Ja" svarar hon, "det ska bli bra". (Fältstudiedag 15)

Att barnen möter vuxna som är snälla och att de känner sig trygga, framstår som en grundförutsättning för motivation och lärande i skolan. För Anna har detta inte varit en självklarhet tidigare i livet, men hon uttrycker nu en förhoppning om att "det ska bli bra", vilket vi kommer att återkomma till i resultatavsnittet *Förhoppning, undran och ovisshet*. Alec läser matematik, engelska och idrott på SiS och berättar att han inte var i skolan så mycket innan SiS, men att han precis som Anna nu går till skolan varje dag. Han berättar att han tycker om att vara i skolan på SiS:

"Jag tycker det är bra att man kan plugga till saker, alltså man lär sig saker... Alltså jag har inte gått i skola så mycket när jag bodde hemma så nu har jag chans att lära mig... Det är bra i framtiden, man kan skaffa jobb och sånt [...] jag kan ta mina betyg och sen kan plugga vidare."

Eleverna berättar att de tycker om att komma till skolan på SiS. Framträdande är att de upplever sig vara trygga, att vuxna de möter är snälla, och att de blir sedda, tagna på allvar och förstådda.

Att bli sedd, bekräftad, förstådd och tagen på allvar

Återkommande i barnens berättelser är att motivation för skolarbete konstitueras i trygga och tillitsfulla relationer mellan lärare och elever. Sinisa som är sin sista vecka på ungdomshemmet berättar: "Jag har fått mycket hjälp av SiS alltså, faktiskt om jag ska va ärlig". Sinisa beskriver en upplevelse av att ha blivit sedd, förstådd och tagen på allvar i mötet med lärarna i SiS skolverksamhet. Ett mellanmänniskt möte där respekt, tillit och omtanke är framträdande. En upplevelse av att ha mött lärare som vill honom väl och som har förstått honom och hans behov:

"Jo jag har haft det bra faktiskt. Jag pluggar alla olika ämnen och lärarna är trevliga och allt möjligt alltså [...] dom är behjälpliga, dom är snälla, omtänksamma. Dom vill ju ungdomarnas bästa liksom [...] Ja en bra lärare ska kunna vara behjälplig i mycket, behjälplig och kunna...kunna lära ungdomen på det bästa sättet den kan, och kunna jobba med hjärtat liksom. Inte bara för sina pengar...förstår du? [...] Gärna att man verkligen vill hjälpa ungdomarna. [...] Alltså det är från hjärtat alltså. Inte bara komma hit och jobba och härja...förstår du?"

Arman berättar länge om sin nya skolsituation i SiS skolverksamhet. Han berättar att han tycker om att vara i skolan nu och lära sig saker. Tidigare har det varit svårt för honom att förstå och hänga med i skolan och han berättar att han inte fick sin IF-diagnos förrän han kom till SiS. För första gången i livet har han nu träffat en lärare som förstår honom och hur han tänker. Så här berättar Arman om sin lärare på SiS:

"Han är väldigt schysst faktiskt och han hjälper mig jättemycket faktiskt, alltså han finns där...hur ska jag förklara, han kan förstå situationen utan att någon pratar. Förstår du? Jag gillar han...han är väldigt duktig och jag uppskattar att han finns här och att han hjälper mig. Ja, du vet det är viktigt förstår du, du vet vissa lärare förklarar...alla har olika förklaringar men dom förklarar saker. I livet, i skolan och vad som helst, men hur ska jag förklara...xxxx han förklarar på ett sätt som jag förstår...vissa andra lärare dom kan säga om och om, och om och om igen, men jag förstår inte [...] det viktigaste för mig är hur personen förklarar [...] Han kan sin grej med mig i alla fall...för det första, han vet vad eleven behöver, och det jag menar är...behöver för att utvecklas. Han vet hur han ska lägga upp det på ett visst sätt. Han vet när han ska snacka och när han ska vara tyst, förstår du? [...] Han vet hur han ska agera med munnen, alltså förstår du? Grejen är också så här, grejen att förklara saker till folk på ett bra sätt...förstår du? Mindset, tänkande, förstår du? En bra lärare det handlar framför allt om att den förstår när den ska prata och när den ska lyssna. Ja, det viktigaste är att läraren vill lyssna. Det är viktigt för till exempel nu, nu är jag en sån person att när jag tänker på en sak jag får bilder, inte att jag ser det på riktigt men du förstår vad jag menar. Jag får bilder i min hjärna. Läraren ska förstå eleven, han behöver lyssna också hur eleven tänker. När han lyssnar hur eleven tänker kan han prata på ett sätt förstår du, som matchar den elevens tankesätt, hur han formulerat sig, förstår du?"

Lea berättar att hon mår dåligt relativt ofta och beskriver att det är viktigt att lärare i skolan ser henne i hennes mående. I skolan på SiS upplever hon sig vara mer förstådd och lyssnad på av lärarna än i sin tidigare skolgång:

"Man kan ha det svårt i vissa stunder [...] Dom ska förstå en när man inte mår så bra...det är viktigt att dom förstår så här, eller så här att dom förstår istället för att vara arga när man går ut från klassrummet. För jag har förklarat, till exempel jag har förklarat för dom flera gånger att jag mår inte så bra jag behöver gå ut."

Lea fortsätter att berätta om de två bästa lärarna hon har träffat på SiS:

"Wilma och Joel är dom mest omtyckta av ungdomarna här faktiskt, för att jag tror att dom pratar på ett sätt som vi förstår och att dom typ lyssnar på oss och typ hjälper oss när vi har svårt i skolan. Då försöker dom verkligen stappa upp det och bara kom igen ni klarar det. Dom försöker alltid hitta en lösning så man ska kunna vara kvar i skolan."

Alla elever vi intervjuat berättar på liknande sätt som Sinisa, Arman och Lea om att de har blivit sedda, förstådda och tagna på allvar i mötet med SiS skolverksamhet. Framträdande i elevernas berättelser om mötet med undervisningen i SiS skolverksamhet är också en upplevelse av att de får den hjälp de behöver för att kunna lära sig. "Alltså dom frågar om jag behöver hjälp med någonting", berättar Alec. Lea berättar att hon fått hjälp med sitt självförtroende och med uthållighet i skolarbetet:

"Dom lär mig väldigt bra saker, alltså så här varje gång jag var så negativ så var dom alltid positiva, "jo men du klarar det här typ". Alltså ja hon har lärt mig mycket [...] Alltså det är typ så här om jag orkar inte eller jag vill inte göra det här då säger dom jo men du klarar det, vi gör det tillsammans och dom blir så här, hon ger mig typ den styrkan att klara av det."

Att få möta engagerade lärare som arbetar tillsammans med eleverna och tror på elevernas förmåga att klara av skolarbetet framträder i Leas beskrivning som viktigt för hennes självförtroende och möjlighet att kunna klara av skolarbetet. Elias berättar med glädje om sina framsteg i skolarbetet och att han nu har fått hjälp av sin svensklärare som lyssnar på honom, förstår honom och anpassar skoluppgifterna utifrån var han befinner sig i sitt lärande:

"Jag känner mig lite äldre. Jag tar skolan seriöst nu [...] jag tycker om skolan här [...] Jag brukar jobba med Gudrun extra i rummet här, med svenska. Hon hjälper mig med svenska. Sen om vi väl pratar om nånting... jag kan prata med henne om allt. Berätta till henne allt och hon lyssnar. Hon är bra lyssnare. Ja bra lyssnare, hon är snäll. Ger mig uppgifter som passar mig...som inte är svår och inte för enkel."

Elias berättar om ett ökat självförtroende, att han har lärt sig att läsa i SiS skolverksamhet tillsammans med Gudrun och vad det öppnar för möjligheter för honom:

"Jag tycker jag har varit mycket bättre här. Förut jag kunde inte läsa någonting. Nu jag kan läsa när vänner skrivit till mig, sms. Då testar dom ju mig och läsa. Men det är lite svårare att skriva. Men läsa det går bra faktiskt [...] Jag tycker viktigaste är, att kunna läsa och skriva är det viktigaste. Då man kan klara sig i samhället, man kan söka jobb, allt går lättare. Det är det som är viktigaste, sen resten kommer efter. Man ska ju kunna klara sig i samhället där ute ju."

Att vara 17 år och få möjlighet att lära sig att läsa tillsammans med en egen lärare är en stor händelse som Elias förmodligen kommer bära med sig hela livet. I Elias beskrivning framträder också ett litet hopp, att han kan tänka mer positivt och börja ana nya möjligheter i framtiden. I ljuset av elevernas tidigare erfarenheter av skolmisslyckanden framträder dessa relationella möten som avgörande brott i en annars lång historia av att inte bli sedd.

Förstärkta lärandeidentiteter

Precis som för Elias beskrivs skolgången inom SiS skolverksamhet av de flesta av eleverna som en ny upplevelse, där tidigare negativa skolerfarenheter möter en skolverksamhet präglad av andra strukturer, höga men rimliga förväntningar och tillitsfulla relationer. Elevernas berättelser skildrar en förändringsprocess där en inledande motvilja mot skolan övergår till en upplevelse av mening. Belysande är berättelserna från Lea, Sinisa och Mohamed, som trots tidigare erfarenheter av skolmisslyckanden, beskriver hur skolgången inom SiS har bidragit till en förändrad lärandeidentitet och öppnat upp nya framtidsmöjligheter. Genom anpassad undervisning och stödjande lärare har de utvecklat en tro på sin egen förmåga att kunna lyckas med sina studier. Kevin berättar: "Det som är bäst här är skolan [...] Här fattar jag saker typ engelska, matte och såna grejer [...] Man måste ju ha betyg i fyra ämnen eller vad det är, tre... för att komma vidare". Sinisa har nu upptäckt att till och med matematik kan vara roligt: "Jag tycker matte är ganska roligt faktiskt. Alltså det är ju roligt att lära sig nya grejer och det är ju roligt att kunna tänka och lista ut saker". Lea som knappt varit i skolan under flera år innan hon kom till SiS berättar med stolthet om sina skolframgångar:

"Det var ganska jobbigt i början [...] Ja det hade hänt en sak [...] men sen jag började skolan här efter typ en vecka... ja jag tycker faktiskt att det är bra [...] man får, i den klassen jag går i får jag extra hjälp. Så dom förklarar på ett sätt som jag förstår [...] alltså det är typ så här, jag klarar typ, jag har klarat av det jag behöver...åtta godkända ämnen och jag har sex godkända ämnen, man måste ju ha bra betyg."

Upplevelsen av att klara av skolarbetet och att ha tagit sex betyg på ganska kort tid har påverkat Leas syn på sin egen förmåga och har stärkt hennes lärandeidentitet. För Mohamed inleddes också tiden på SiS med en känsla av motstånd. Han kände att han inte hade någon anledning att vara där och ville inte gå i skolan. Efter ett tag började han inse att hans tidigare skolgång inte hade gått bra och att hans betyg inte var tillräckliga. Han såg SiS som en möjlighet att förbättra sina betyg och började känna att han kunde göra det bästa av situationen. Nu berättar han att han tycker att skolan är roligare, särskilt när det handlar om praktiska moment, som att bygga:

"Att komma hit [...] det var negativt [...] Alltså jag skulle inte säga att nånting va jobbigt det var bara för det mesta jag tänkte vad gör jag här. Jag kände aldrig att jag hade någon anledning till att vara på SiS [...] jag ville inte gå i skolan alls, det var bara samma sak, för jag tänkte på att jag får inte ut nån nytta utav det [...] Men sen jag började inse att... min skolgång den va inte så bra, så jag hade inte så bra betyg och sånt så jag tänkte det här är ju ändå en möjlighet att bygga upp dom betygen [...] Så jag gick till personalen och sa jag vill gå till bygget och dom blev chockade när dom hörde att jag ville gå, så jag gick och jag testade på några timmar, tyckte ändå det var ganska roligt och sen när jag var där tänkte jag låt mig fortsätta göra bra [...] nu har jag mer, vad ska jag säga slappnat av, släppt det lite [...] Får göra det bästa utav situationen helt enkelt [...] jag är ganska ledsen över den där biten att det gick snett för mig, men ja jag gör det bästa utav situationen nu att försöka få det bra [...] Alltså i skolan är det ganska roligt, för det mesta bygg då, man gör lite mer saker istället för en vanlig lektion, istället för att sitta och skriva i en bok, det är lite roligare."

I Mohameds berättelse framträder också en insikt i varför han är på SiS. Mohamed berättar också om betydelsen av stödjande och lyssnande vuxna. Han beskriver lärare och rektor på sin nuvarande skola som lyhörda och hjälpsamma, vilket har bidragit till hans ökade trivsel och engagemang i skolan:

"Dom är ganska bra lärare [...] samma sak med rektorn [...] Dom lyssnar, dom hjälper [...] För jag skulle säga lärare på SiS...skulle chansa på att dom har lite mer erfarenhet än vanliga lärare i skolor utanför. Dom ser lite mer saker och ting i oss ungdomar. Som inte dom gjorde ute [...] Nu är det roligt att komma hit och jobba och sånt [...] att få lära sig, man kommer framåt [...] man blir mer, jag vet inte om det är självständig, alltså man står på benen själv."

Även Mateos berättelse belyser både de utmaningar han möter och hans upplevelse av skolgången inom SiS skolverksamhet. I det följande citatet reflekterar Mateo över hur han har funnit en plats där han kan arbeta i sitt eget tempo och till och med hitta glädje i ämnen som tidigare kändes svåra.

”Jag trivs bra... jag tänkte säga bästa skolan [...] man får jobba liksom i sitt eget tempo lite. Och man får den hjälp man behöver. Så, nej jag trivs bra. Det är lugn miljö och sådär [...] först och främst så gjorde jag nian. För den hade jag ju inte gjort. Och sen nu då är jag inne på slutet i gymnasiet [...] Och nu har jag visat för mig själv, fast ibland behöver jag längre tid på att lära mig, vissa saker, men till slut så sitter det, att jag vet vad det handlar om vissa saker och...som att matte till exempel, det hatade jag [...] Men nu tycker jag att det är roligt.”

Robin betonar vikten av att uppnå godkända betyg för att skapa en stabil och trygg framtid. Robin är den elev vi har träffat som har klarat att ta flest betyg enligt den ordinarie skolans läroplan. Han har tagit betyg i 10 ämnen på gymnasieskolans ekonomiprogram och kämpar nu med den första matematikkursen. Hans ord ger oss en inblick i framsteg, mål och hans syn på personlig utveckling i relation till utbildningen:

”Personalen är ganska schyssta [...] Ganska snälla, dom...dom förstår också på ett sätt [...] jag har ju bara matte som ämne som jag går på. Åh, för det är det enda jag behöver för att komma in på någon utbildning och så men dom andra grejerna har jag godkänt på redan [...] när jag väl kom in på SiS, tänkte jag...kan lika gärna få godkänt på det och sen när jag kommer ut kanske det kan gynna mig, det var så jag tänkte.”

Elevernas berättelser visar att skolgången inom SiS inte enbart handlar om kunskapsinhämtning i skolämnen, utan också om ökad självförtroende, nya framtidsutsikter och en vilja att skapa ett annat liv. Genom anpassad undervisning, stöd från vuxna och ett individuellt fokus har de fått möjlighet att utveckla en lärandeidentitet som tidigare känts avlägsen. Många lyfter fram vikten av att möta snälla lärare som ser dem, tror på dem och bygger tillitsfulla relationer. För flera av eleverna har skolan blivit en chans att bearbeta tidigare erfarenheter och ta igen det som gått förlorat. Att för första gången få betyg beskrivs som ett avgörande steg mot ett mer stabilt och självständigt liv. Deras berättelser rymmer både utmaningar och möjligheter, och visar hur en trygg skolmiljö kan stärka självförtroende, lärandeidentitet samt framtidstro och vidga deras möjlighetshorisonter. När elever får rätt stöd och utrymme att växa i sin egen takt, växer också tron på den egna förmågan att lära, i skolan såväl som i livet.

Elevernas känsla av agens

Skolan inom SiS framträder i elevernas berättelser som mer än en plats för undervisning; den blir ett rum för förändring, där framtiden börjar ta konkret form. Med sina egna ord beskriver de hur skolan öppnar nya vägar bort från tidigare negativa erfarenheter, mot en framtid där de kan ana nya möjligheter. Mohamed, till exempel, berättar om sina framsteg i skolan och sina framtidsdrömmar. Han ser konkreta framsteg i sina betyg och drömmer om ett självständigt liv, en egen familj och kanske ett eget företag:

”Snart två D i matte och bygg. Och sen efter bygg ska vi hoppa över till svets så ska jag ta licens [...] sen svenska. Så D i matte, svenska, bygg och sen svets ska det bli [...] En ganska skön känsla. Att bara veta att jag klarar det galant [...] Jag hoppas att jag åtminstone kan få ett stabilt jobb, stå på benen själv klart och tydligt och jag vet inte, skaffa familj. Så det är det jag ser fram emot sen. Man vet ju aldrig vart man hamnar i livet men... alltså det är ju det jag är mest insatt i nu det är ju det här med bygg och så, så kanske öppna företag. Det hade varit en, för mig hade det varit jättespännande ifall det hade kunnat gå att öppna ett företag [...] så nåt positivt kommer ut nu, jag ser bara att ta betyg nu under tiden jag är här och bara komma ut, komma tillbaka till någonting bra i alla fall.”

Mohameds berättelse visar på den känsla av agens som växer fram genom hans skolgång, där han inte enbart ser betyg som ett mål, utan också som ett steg på vägen mot att förverkliga sina större livsdrömmar. Han uttrycker en medvetenhet om de utmaningar han kan möta när han lämnar SiS, men uttrycker en vilja att välja en positiv väg framåt:

”Jag vet att det finns dåliga saker som väntar på mig ute men jag ska komma ut och undvika det där [...] Så jag ska undvika dom här dåliga sakerna och se det positiva och ja jobba, så det är mer sånt. Jag har en tjej som väntar på mig ute. Och mer sånt ja, försöka bygga upp någonting.” (Mohamed)

Även Anna och Alec beskriver hur skolan inom SiS har öppnat nya möjligheter för lärande och framtidstro. Det handlar inte bara om att förstå ämnesinnehåll utan också om att börja se sig själv som någon som kan lyckas, och som har en framtid. Eleverna upplever skolan som en plats där de både mår bättre och ser konkreta vägar framåt: ”Här lär jag... jag tycker jag lär mig här... jag trivs nu. När jag är klar med skolan... blir stor vill jag arbeta med hundar [...] Det ska bli bra”, berättar Anna. Alec berättar:

”Jag tycker det är bra att man kan plugga till saker, alltså man lär sig saker [...] jag känner mig gladare när jag är i skolan [...] och efter jag klarat att ta alla mina betyg då kommer jag börja med något praktiskt [...] Det är bra i framtiden, man kan skaffa jobb och sånt [...] så att man klarar sig.”

Kevin och Matteo lyfter fram kontrasten till sina tidigare skolupplevelser. Inom SiS har de för första gången börjat förstå och lyckas med skolarbetet, vilket de relaterar till upplevelser av ökade möjligheter framåt:

”Det är mycket bättre här än skolan där ute, här har vi mycket mer möjligheter [...] Här fattar jag saker typ engelska, matte och såna grejer [...] Det känns bra, jag har aldrig haft betyg innan ju [...] sen ska jag gå nån annan linje, typ kanske fordon eller någonting [...] sen jobb, något bra [...] jag kanske är på Volvo eller någonting...och jobba med bilar.” (Kevin)

Mateo beskriver på liknande sätt hur skolan har möjliggjort både avslutade studier och föreställningar om arbete efter tiden på SiS:

”Det här är [...] en av den bästa skolan som jag har gått i [...] Jag har hunnit med nian och snart hela gymnasiet [...] ibland har jag tänkt ”fan, vad jävla tråkigt” eller sådär. Att det blir för mycket. Men sen har jag [...] visat för mig själv att jag vet vad det handlar om vissa saker och ... som matte till exempel, det hatade jag [...] att jag har gjort skolan och det blir mycket lättare också, att söka jobb [...] när jag är härifrån. Så, kanske jag söker jobb i Oslo som kock eller något [...] Det kan bli något annat. Jag tar vad som helst. Jag vill ha ett jobb i varje fall som jag trivs med.”

Även andra elever vittnar om hur skolgången inom SiS har blivit en vändpunkt, en möjlighet att börja tänka i nya banor och föreställa sig ett framtida liv bortom tidigare destruktiva mönster. Robin bär på en oro inför framtiden, men uttrycker samtidigt en känsla av att ha återtagit kontrollen över sitt liv, med ett tydligt yrkesmål inom byggbranschen:

”Mitt förflutna kan hinna ikapp mig [...] man har ju varit inlåst ett ganska bra tag nu, jag tror alla är rädda för friheten när man har varit inlåst ett tag [...] Men, alltså jag har tagit tag i mitt liv. Åh, disciplinen är satt och...nej men alltså om jag kan fixa mina betyg och ta nån utbildning och hålla på med den här byggbranschen [...] det är typ det drömmen är alltså. Bara få ett så bra liv som möjligt [...] Komma hem till sitt egna hus och känna sig hemma.”

Sinisa betonar också den hjälp han fått inom SiS och hur skolan där öppnat vägen för fortsatta studier och entreprenörsdrömmar:

”Det är min sista gång på SiS [...] Jag har fått mycket hjälp av SiS alltså, faktiskt om jag ska va ärlig [...] Det känns bra faktiskt, skitbra om jag ska vara ärlig [...] den här skolan är faktiskt ganska bra [...] Så fort jag kommer ut, jag ska gå i folkhögskola [...] sen börja jobba och såna här grejer alltså [...] Målet är att bli entreprenör och öppna en bilfirma alltså.”

Lea uttrycker också hur hon förknippar skolgången med möjligheten till framtida yrke, familj och ett liv i balans:

”Jag ska fokusera på skolan och jag ska fortsätta kämpa för skolan [...] Att gå i skola, lära sig saker [...] det är faktiskt viktigt när det gäller typ såhär jobb och sånt [...] Jag ska bli makeup stylist [...] och om tio år då ska jag ha barn, jag vill helst ha typ en son och en dotter [...] Jag vill bo utomlands [...] med en kille som ska kunna visa respekt till tjejer, alltså till sin fru [...] och kunna acceptera saker och typ hjälpa till hemma.”

För Kaniel rymmer framtiden en konstnärlig ambition och en vilja att ta avstånd från tidigare livsval, både för sin egen skull och för sin framtida familj:

”Om jag tänker att man ska bli stor...jag tänker att det är här jag har chansen [...] Alltså jag gillar...musik [...] Jag skriver text och sen spelar in det [...] Och jag har suttit och funderat om jag ska göra en verklig film [...] och att jag lämnar det kriminella, för mina framtida barns skull.” (Kaniel)

Framträdande i elevernas berättelser är hur skolan inom SiS har hjälpt dem att utveckla en känsla av att kunna påverka sina liv och sin framtid. Den har stärkt deras agens, deras tro på den egna förmågan att forma sina liv, och breddat deras framtidsperspektiv. Eleverna ser nu nya möjligheter: att studera vidare, få ett stabilt arbete, starta eget företag eller bilda familj. Skolan har därmed vidgat deras möjlighetshorisonter och skapat förutsättningar att förverkliga drömmar och livsmål.

Frihet genom struktur och relationer

Flera av de elever vi intervjuat berättar att de under en längre tid suttit i häkte innan de placerades på SiS. De beskriver denna period som präglad av isolering och starkt begränsad mänsklig kontakt, där de tillbringade större delen av dygnet ensamma med sina tankar. När de senare placerades på låsta avdelningar inom SiS och fick möjlighet att delta i skolundervisning tillsammans med andra elever, beskrev flera detta som en upplevelse av ökad frihet. Robin, som under flera år varit placerad inom SiS och tidigare suttit häktad, beskriver hur övergången till en skolmiljö där han fick röra sig mer fritt och delta i gemensamma aktiviteter upplevdes som en tydlig kontrast till tidigare erfarenheter:

Jag var ju inlåst annars på en annan avdelning, det var ju låst och allting, sen innan dess satt jag häktad också i 6 månader också [...] Nej men alltså så att vara just på det här stället...man känner ju sig ganska fri [...] Man är ganska fri här. [...] Personalen är ganska schyssta också. Ganska snälla, dom...dom förstår också på ett sätt, när man vill gå ut så tar dom ju ut oss och brukar göra aktiviteter och så [...] jag satt ju där i häktet 6 månader så det är också ett bra tag. Äh det var ganska svårt i början, liksom så här med sömnen och tankarna och så vidare men sen när man väl kommer in i det så blir man van. Alltså för mig så var det svårt med sömnen och så...jag brukade vakna upp på natten på grund av tankar och mardrömmar och så, man tänker på det förflutna och vad man har gjort [...] För just i häktet det finns ingen annanstans att gå, alltså man är fast där och det enda man har med sig det är sina tankar som man måste hålla på med. Som man måste dela på, förstår du? [...] Det finns ingen, det finns inget knark, det finns ingen dröm man kan ta för att få bort dom här känslorna och tankarna. Man ska handskas med dom, det var så det var [...] häktet det var ganska tufft alltså.

I Robins berättelse framträder frihet inte som frånvaro av kontroll, utan som en förändring i vardagens villkor: tillgång till sociala sammanhang, aktiviteter och relationer med vuxna som upplevs som förstående. Flera elever beskriver också att drogfrihet, regelbundna måltider och en mer förutsägbar vardag har bidragit till att de kunnat tänka klarare och känna sig tryggare än tidigare. Samtidigt uttrycker de en medvetenhet om att den otrygghet som präglat deras liv utanför institutionen – skulder, kriminalitet och destruktiva relationer – väntar igen efter utskrivning.

Arman beskriver en annan dimension av frihet under sin tid på SiS. Han har nyligen fått en IF-diagnos och ska skrivas in i den anpassade gymnasieskolan. Han berättar att skolan tidigare varit för svår för honom och att han endast klarade att ta betyg i ett fåtal ämnen under grundskolan. I samband med placeringen på SiS beskriver han hur den strukturerade och övervakade vardagen paradoxalt nog upplevs som frigörande:

Jag sitter i ett litet rum utan fönster tillsammans med Arman som berättar att han bara för några veckor sedan fick sin IF-diagnos och nu ska bli inskriven i den anpassade gymnasieskolan. Hans lärare har gjort det mysigt inför vårt samtal med kaffe och nybakta bullar.

Arman har sett fram emot att träffa mig och har bokat in 30 minuter extra för att han innan intervjun vill ställa frågor om sin diagnos till en riktig forskare. Arman är bekymrad över om hans diagnos är som cancer, och att han kommer bli sämre och sämre. Efter ett långt samtal där jag förklarar för honom vad det kan innebära att ha fått en IF-diagnos, och att det inte alls är som cancer, så skiner han upp och tar mig i hand och tackar för att äntligen någon har kunnat förklara för honom på ett sätt som han förstår. Arman berättar sedan att han egentligen tycker om att lära sig saker, men att skolan var för svår för honom och att han bara klarade att ta betyg i några ämnen i grundskolan.

”Nu ska jag berätta något för dig som jag inte tror att någon annan har berättat för dig”, säger Arman plötsligt, och ler med hela ansiktet. Han berättar att han nu upplever det som en frihet att vara på SiS och att han tycker om att vara övervakad dygnet runt på en låst avdelning. Arman beskriver en känsla av frihet när han nu måste tänka på vad han gör hela tiden och att han kan förbättra sig som människa. Han berättar också att han vill bli en bättre version av sig själv och att SiS-vistelsen startade med att han själv kontaktade socialtjänsten för att han ville få hjälp:

”Att vara själv... jag har mycket ensamtid, jag har mycket att reflektera över... att kunna reflektera över saker och ventilera saker, inom mig själv... och tänka vad gjorde jag för fel där. Vad kunde jag göra istället, såna saker... så att vara ensam gör mig starkare [...] Nu jag är på rätt ställe... ja där jag är övervakad. Jag tycker det är bra, jag gillar det. Jag är på ett ställe nu i nio månader som har varit övervakad, jag mår bra av det. Ska jag säga hur? För att... jag vet hur jag ska röra mig... för varje dag som går egentligen, jag blir bara bättre, hur jag ska lära mig... uttrycka ansiktet och kroppsmässigt och sånt... jag vill att det ska gå så bra som möjligt [...] Jag lämnade in mig själv frivilligt för att jag vill bli en bättre person. Jag sa till soc så här att jag vill bli en bättre person. Jag la mig själv i deras händer. Dom tog inte mig”, berättar Arman under intervjun. (Fältstudiedag 24)

Arman uttrycker att det är en frihet att inte längre behöva fatta alla beslut själv och att den ständiga övervakningen skapar ett utrymme för eftertanke. Han beskriver hur han nu tvingas reflektera över sina handlingar, vilket han kopplar till en möjlighet att förändras som person. Han berättar också att vistelsen på SiS inleddes efter att han själv kontaktat socialtjänsten för att få hjälp, och att han ser tiden här som en chans att bli en bättre version av sig själv.

Sammantaget visar elevernas berättelser att frihet inom SiS inte förstås som avsaknad av regler eller kontroll, utan snarare som tillgång till struktur, trygghet och relationer som gör vardagen hanterbar. I kontrast till tidigare erfarenheter av isolering, otrygghet och kaos framträder skolan och institutionsmiljön som ett sammanhang där vissa elever för första gången upplever ett handlingsutrymme som möjliggör reflektion, lärande och förändring.

Eleverna lär sig genom att göra

Framträdande när vi har deltagit i undervisning tillsammans med elever med IF är att de ofta är motiverade och kan koncentrera sig längre när de arbetar med ett praktiskt innehåll i kurser inom ramen för olika yrkesutbildningar. Flera av eleverna beskriver sitt lärande kopplat till att utföra konkreta arbetsuppgifter där de själva kan se sitt eget lärande. Här är ett exempel på detta från en dag på byggprogrammet tillsammans med två elever och deras lärare:

Idag är vi med Magnus som undervisar på byggprogrammet. Lokalerna är nya och ljusa och inbjuder till kreativitet och skapande. Magnus visar ett hus som hans elever håller på att bygga. Golv, väggar och tak är i princip klart och han berättar att eleverna nu under förmiddagen ska måla en av väggarna och fixa till fönsterkarmar och taknockar. Magnus berättar att han just nu har två elever med IF, men att han inte upplever att det är jättestor skillnad att undervisa dem i bygghallen än andra elever, förutom att han återupprepar vissa moment flera gånger och att de teoretiska genomgångarna är kortare.

Ytterdörren öppnas och två behandlingsassistenter överlämnar Mohamed till Magnus och går tillbaka till avdelningen. Mohamed tittar på oss och säger "tjena" och börjar sedan samtala lågmält med Magnus som frågar om han vill ha kaffe. Mohamed svarar att han kan vänta lite med kaffet och Magnus frågar Mohamed vad han tycker att de ska fortsätta jobba med idag och Mohamed säger att han vill fixa färdigt med fönsterkarmarna.

Dörren öppnas igen och två behandlingsassistenter överlämnar Wille till Magnus. Wille går direkt fram till oss med ett stort leende och sträcker ut handen och säger "tjenare, ska ni vara här idag?" Sen vänder han sig om och säger: "Faan Magnus jag har läst ut hela fucking boken ...den var fett nice ju...jag gillade den".

Magnus och Wille pratar sedan om boken en lång stund innan vi går in i fikarummet alla fem och dricker kaffe. Vi fortsätter prata om boken och Wille berättar att han nu har läst åtta böcker sedan han kom till ungdomshemmet för 5 månader sedan. Mohamed sitter tyst men lyssnar intresserat på samtalet och plötsligt skiner han upp och börjar ställa frågor om oss och var vi kommer ifrån. Efter cirka femton minuter frågar Magnus: "Ska vi fortsätta med huset?". Eleverna reser sig och börjar direkt att arbeta.

Mohamed och Magnus börjar mäta hur långa brädor som behövs för att snickra ihop inramningen till ett fönster.

"Hur tycker du vi ska göra för att det ska bli jämnt och lika vid båda fönstren", säger Magnus?

"Bestäm du så sågar jag", säger Mohamed.

"Nej, här är vi ett arbetslag som fattar beslut tillsammans", säger Magnus.

"Ok, jag tycker vi tar de brädor som är mellantjocka och att vi ritar vinklarna på dem och sågar dem samtidigt med den stora maskinen, då blir det exakt lika", säger Mohamed.

"Bra tänkt", säger Magnus och de går i väg båda två för att hämta virket.

Magnus drar sig sedan tillbaka och Mohamed ritar ut och sågar till brädorna själv. Han lägger dem på golvet och kollar hur det blir, tittar på mig och säger: "Det blir bra faktiskt", jag nickar och Mohamed är riktigt nöjd och vill nu ha bekräftelse på detta av Magnus.

"Snyggt, är du redan klar" säger Magnus och de går bort och skruvar upp fönsterinramningen.

Det är svårt för Mohamed att skruva så att det ser snyggt och rakt ut, han blir frustrerad och är nära att ge upp, men Magnus, som följer Mohameds arbete i bakgrunden, peppar honom och efter tredje försöket blir det bra. Mohamed har nu lärt sig detta moment och skruvar snabbt själv upp det andra fönstret på ett försök. Mohamed förklarar för mig hur han lär sig bäst: "Först gör jag ofta fel, sen prövar jag igen, och då blir det fel igen. Sen gör jag det en gång till och då blir det rätt. Och sen kan jag det".

"Nu finns det kaffe", säger Magnus och går in i fikarummet. Wille är klar med att måla halva väggen. Han har färg både i ansiktet och på händerna.

"Jag gillar att ha färg på mig, men det är långtråkigt att man måste stryka tre gånger" säger han.

"Tre gånger?" frågar jag.

"Ja först är det grundfärg och sen två gånger", säger Wille.

"Tycker du om att arbeta här?", frågar jag.

"Tycker om är väl fel ord, men det är skönt att göra något vettigt och inte bara sitta och hänga på avdelningen...

tiden går snabbare här och man får spela musik på riktigt hög volym...men det är ju inget jag skulle vilja jobba med i framtiden", säger Wille.

Vi går in i fikarummet och dricker kaffe alla fem. Efter ett tag börjar Magnus rita vinklar och uträkningar angående nästa fönstermoment på ett papper, Mohamed är intresserad och ställer frågor till Magnus, men efter ett par minuter säger han: "Nu börjar jag bli förvirrad mannen...låt mig jobba med detta på riktigt istället".

De går ut och avslutar arbetet med fönstret. Magnus berättar för oss att teori aldrig funkar mer än några minuter i taget med de här killarna, undervisningen måste vara konkret och där de får lära sig det mesta direkt i det praktiska arbetet eller genom att titta på hur Magnus gör och sedan imitera och göra exakt likadant, och att de ofta måste repetera och göra om samma moment flera gånger tills det sitter. Mohamed har nu klättrat upp på en stege och håller på att fixa till det sista vid taknocken. Wille målar ihärdigt och berättar att han själv har satt upp ett mål med förmiddagens arbetspass, han ska bli färdig med att måla hela väggen innan han ska tillbaka till avdelningen. Plötsligt dyker det upp tre killar från fordonsutbildningen i lokalen bredvid. De börjar snacka med oss och byggeleverna och efter en stund går de in i fikarummet där de blir sittande i ett samtal en lång stund med Magnus.

Förmiddagspasset avslutas sedan med att Wille hinner måla färdigt hela väggen och vi genomför en lång intervju med Mohamed om hur han upplever sin utbildning under sin tid i SiS-skolverksamhet. (Fältstudiedag 4)

Förmiddagens långa lektionsblock illustrerar hur lärande tar form genom gemensamt görande, upprepning och konkret återkoppling, snarare än genom abstrakta genomgångar. Under intervjun berättar Mohamed att han lär sig bäst i bygghallen när han får arbeta med händerna, pröva sig fram och göra om olika moment flera gånger:

"Det är när jag jobbar som nu på bygg som jag lär mig...att sitta i ett klassrum och läsa igenom ett papper och såna saker...jag får inte ut någon nytta av det. Det är mer när det är praktiska saker jag lär mig saker...mer praktiskt...låt oss säga matte...jag hade lärt mig mycket mer av det praktiskt än att sitta och läsa i en mattebok."

Elias berättar också att han tycker om moment och kurser där han får arbeta med händerna: "Det är det jag är bra på ja. Det är det jag gillar, alltså. Bygg, tycker jag om lite... att måla och att bygga hus". Elias berättar också att han nu har fått möjligheten att ta ett truckkörkort där han har en egen lärare som han jobbar tillsammans med för att klara av de olika momenten:

"Jag håller på och fixar truckkörkort. Så jag tänker ta truckkörkort innan jag flyttar och sen...Sen när jag kommer ut jobba med lager kanske. Mm, jag kommer få ett kort och jag kan börja jobba [...] Man kör och man har teori. Sen det finns en lärare som är med dig som berättar. Teori, sen hjälper han dig att köra, hur man kör. Det är som körkortsteori. Det är en bok, sen finns det olika saker man ska lära sig. Sen han förklarar, sen vi läser tillsammans."

Några andra exempel på elever som berättar om sitt lärande kopplat till praktiskt arbete med händerna är Anna, Mateo, Emelie och Kevin, som går gymnasiekurser med restauranginriktning. Anna som tidigare berättade att hon nu lärt sig baka och är duktig på att baka pepparkakssmetkaka läser *Programmet för hotell, restaurang och bageri* på en anpassad gymnasieskola några mil från SiS-hemmet där hon bor. Kevin läser kurser inom hotell och restaurang parallellt med att han kompletterar grundskolan. Kevin berättar att han trivs bäst med att jobba praktiskt i köket: "man jobbar med händerna, alltså det är klart då är det skillnad", men han tycker inte om när det blir ett för abstrakt innehåll: [...] i restaurang måste jag ibland göra andra saker som jag inte fattar [...] Alltså saker som inte är normalt typ, alltså typ att jag ska veta om energifettgrejer och protein och såna grejer". Emelie beskriver också att hon lär sig bäst när det är konkret arbete med händerna i köksarbetet och att hon inte tycker om när de har teori:

"Det har inte varit roligt med teori. [...] Jag tycker bättre om när jag har praktik, alltså på skolan. Och här måste man ju ha teori och det är inte min starka sida [...] det är helt meningslöst så. Till exempel det här med x och y och... tycker jag är svårt. Jag fattar ingenting [...] jag tycker det är för lite... praktik. Jag vill ha typ en vecka praktik, en vecka teori."

Robin berättar att han har lätt för att lära sig konkreta praktiska moment både i och utanför skolan när han arbetar tillsammans med andra, men att det är svårt när det blir för abstrakt:

"Jag har byggt, eller jag och min morbror har byggt ett garage, en altan, inomhusrenovering, utomhusrenovering. Det är jättemycket vi har byggt, alltså det har sett bra ut faktiskt det har inte varit några problem med det. Åh så jag vet inte just när det kommer till matte, sitta och räkna ut och papper och penna det blir bara svårt [...] Det är just det som jag också brukar säga till läraren a+b+c+ just det där, jag kommer inte ha någon nytta av det. Så länge jag kan räkna pengar och vet hur mycket jag ska betala i räkningar borde jag alltså ändå få godkänt förstår du."

Sinisa, som har varit på SiS i nästan fem år och gått i skolan på fyra olika SiS-hem tidigare, berättar att han tycker om att vara i skolan nu och har fått mycket hjälp med skolarbetet, men att han saknar en sak i skolan på sitt nuvarande SiS-hem.

"Det är bra skola men det finns inte mycket andra grejer du kan göra. Som att gå byggtutbildningar och såna här grejer som...som med andra SiS...förstår du? [...] Ja så här bygg eller mekaniskt [...] Men den här skolan är faktiskt ganska bra men bara om dom hade lite utbildningar och sånt hade varit toppen alltså...Ja praktiska utbildningar."

Framträdande är att eleverna beskriver att de lär sig bäst när de får arbeta praktiskt med konkreta arbetsuppgifter. På flera av ungdomshemmen vi har besökt har eleverna fått möjlighet att läsa kurser både inom ramen för den anpassade grund- och gymnasieskolan, samtidigt som de studerar kurser i olika yrkesutbildningar inom ramen för den ordinarie gymnasieskolan. Några elever har också studerat på anpassade kommunala grund- och gymnasieskolor utanför SiS-hemmet eller fått möjlighet att delta i utbildningsrelaterade aktiviteter utanför ungdomshemmet. Exempel på detta är yrkespraktik eller att träna i ett fotbollslag utanför ungdomshemmet.

"Äntligen får vi göra något som är på riktigt"

När eleverna erbjuds praktisk undervisning i större grupper som utgår från elevernas sociala erfarenheter och livsvärldar framträder undervisningen både som motiverande och som inkluderande för elever med IF. I den här typen av utbildning deltar elever med IF på samma villkor som alla andra elever och deras erfarenheter och kunskaper får ett värde och blir en del av undervisningsgruppens kollektiva erfarenheter och kunskaper. Här följer ett exempel på detta under en utbildningsdag som handlar om att rädda liv i akuta situationer, något som de flesta av barnen själva har erfarenheter av.

Idag följer jag sju elever när de har en halvdagsutbildning med instruktören Linus från Räddningstjänsten. Eleverna vi ska träffa är mellan 16 och 19 år, och tre av eleverna har en IF-diagnos. En av dessa elever blev så exalterad över utbildningen som han deltog i dagen innan att han ska delta i samma utbildning en gång till idag.

Jag träffar Linus 30 minuter innan utbildningen startar, och han berättar att syftet med dagens utbildning är att de ska lära sig vilka steg de ska ta om de befinner sig först på en plats där det har skett en skjutning, grov misshandel, trafikolycka eller om en person har tagit en överdos. Stegen de ska lära sig att följa för att rädda så många liv som möjligt i ett skarpt läge är enligt Linus:

1. Försäkra dig om din egen säkerhet först. Riskerar du själv att bli allvarligt skadad eller skjuten? Om du blir det kan du inte heller rädda någon annans liv.
2. Stoppa akuta blödningar.
3. Se till att personerna har fria luftvägar och kontrollera att personen andas.
4. Om personen inte andas, genomför HLR.
5. Använd hjärtstartare om det finns.
6. Håll personen varm.

Linus berättar att eleverna kommer få öva mycket på dessa moment, både på varandra och på en docka som skriker och där blodet flödar ut ur kroppen. "De här ynglingarna lär sig bäst och snabbast när vi jobbar hands on", berättar Linus. De som deltar aktivt under hela passet kommer sedan få ett certifikat på genomgången utbildning.

Vi vandrar ner till lokalen där övningarna ska iscensättas och Linus förbereder genom att arrangera en olycksplats där en docka ligger med en kniv instucken i låret och har en avskuren hand.

Sen kommer eleverna från sina avdelningar tillsammans med tre behandlingsassistenter. De tre behandlingsassistenterna medverkar aktivt under hela eftermiddagen. Linus börjar med att samla alla elever i ett rum där han har en genomgång:

"Idag kommer ni få lära er hur ni kan rädda liv i situationer som jag vet att en del av er har varit i. Det handlar främst om att göra rätt saker snabbt och i rätt ordning. Om någon till exempel har fått en stickskada i kroppspulsådern i halsen eller i lumsken kanske ni bara har några minuter på er att stoppa blödningen innan personen är död."

Sen berättar Linus om flera situationer han själv har varit med om efter skjutningar och trafikolyckor, och han visar en bild på en person som fått en motorsåg rakt in i armen och förlorat mycket blod. Linus berättar att denna person överlevde tack vare att blodflödet stoppades inom någon minut. Eleverna tittar ingående på bilden, lyssnar fokuserat och ställer frågor till Linus om hans arbete inom Räddningstjänsten.

"Ni kanske också vill dela med er av egna erfarenheter av detta? Jag vet att flera av er har varit med om sådana här situationer. Men ni behöver absolut inte berätta något om ni inte vill eller om det känns för jobbigt", säger Linus.

Det blir tyst en lång stund och man ser ett allvar i killarnas ögon; några stirrar bara ner i golvet. Efter en stund börjar en av dem att berätta. Han ser ledsen och stressad ut, men det är viktigt för honom att berätta om sin bror som blev skjuten till döds förra året. Han berättar också om en kompis som blev knivhuggen, riktigt allvarligt, men som överlevde.

"Tack, det var modigt av dig att dela med dig, och jag beklagar verkligen förlusten av din bror", säger Linus.

En annan elev vill också berätta. Han berättar om sin bästa kompis som blev skjuten i en situation där han själv var på platsen. En annan elev berättar om en situation med överdos av tramadol där hjärtat stannade på en kompis. En av behandlingsassistenterna berättar också om några hemiska krigsupplevelser med situationer med skottskador innan han lyckades fly till Sverige.

Det är en allvarighet och ett engagemang hos eleverna efter dessa delade erfarenheter när Linus introducerar det som kan rädda flest liv om man är först på en plats när någon håller på att förblöda. Den första övningen handlar om att snabbt kunna använda en tourniquet vid en kraftig blödning. Linus berättar och visar att en tourniquet är ett förband som dras åt runt den arm eller det ben som blöder för att snabbt stoppa blodflödet. Följande dialog utspelar sig:

"Jag har alltid en sån här tillgänglig på mig placerad så att jag kan stoppa ett blodflöde på mig själv med bara en arm... jag måste alltid vara förberedd om det tex händer en allvarlig olycka när jag är uppe i träden." (Linus)

"Mannen...vad faan gör du uppe i träden?" (Elev)

"Jag klättrar och ibland ligger jag och vilar på en gren." (Linus)

"(Skratt) Ligger du och vilar uppe i träd...fuck...det låter ju helt sjukt?" (Elev)

"Ja, jag är så jävla rastlös och det är avkoppling för mig att vara uppe i träden." (Linus)

"Fuck mannen...men hur faan skulle du kunna stoppa blodflödet med en arm om du sågade av armen uppe i trädet." (Elev)

"Så här gör man...men det krävs lite träning innan." (Linus)

Linus visar hur man med endast en arm kan strypa åt blodflödet med tourniqueten på den andra armen. "Sjukt fett, ju, kan vi inte få testa", säger en av eleverna. Sen prövar eleverna att stoppa blodflöden, först på sig själva och sedan på varandra. Principen är att snabbt dra åt så hårt att blodflödet stryps. "Det kommer att göra ont, ibland är smärtan värre än från själva skadan, men det är inte farligt under en kort stund, till och med upp till två timmar, att strypa blodflödet helt, och alternativet är att personen dör", säger Linus.

Vi håller på med denna övning en halvtimme, sedan visar Linus hur man håller andningsvägarna fria och hur man ska göra när en person har slutat andas. Linus påpekar att det är livsviktigare att göra saker i rätt ordning:

1. Tänk på den egna säkerheten.
2. Stoppa blödningen.
3. Kontrollera att personen andas.
4. Starta hjärta och andning.
5. Håll personen varm.

"Nu ska ni få träna lite mer på riktigt", säger Linus, och vi går till den arrangerade brottsplatsen. Först får de öva på att stoppa blödningar i en situation där en tourniquet inte kan användas, till exempel vid kraftiga sticksår i halsen eller lumskarna. De får peta in fingrarna i ett pulserande sår, trycka till så att blodflödet avstannar, och sedan in med förband eller trasor för att sist sätta ett tryck högst upp. Gör de fel fortsätter blodet att pumpa ut ur kroppsskadan, gör de rätt så upphör blödningen.

Jag har sällan sett ett sådant engagemang hos en hel elevgrupp samtidigt på SiS under ett lektionspass. Alla vill testa, några flera gånger, och de flesta vill inte ens ha plastrandor på sig för att det ska vara mer realistiskt. Några spontana kommentarer från eleverna var:

"Detta var ju fett intressant mannen...äntligen får vi göra något som är på riktigt"

"Det är första gången vi får lära oss något inom utbildning där det känns som att det är i ett skarpt läge"

"Faan...detta har vi ju fucking nytta av i framtiden."

Nästa övning sker i par. Eleverna går till ett annat rum och kommer in två och två, där de möts av en iscensatt olycksplats. På golvet ligger en skrikande docka i en stor blodpöl, med ena armen nästan helt avskild från kroppen och med en kraftigt pulserande blödning. Elevparet agerar snabbt: den ena eleven för in fingrarna i det öppna såret för att täta blödningen, samtidigt som den andra stryper blodflödet med en tourniquet högt upp på den skadade armen. Därefter kontrollerar de att dockan har fria luftvägar och att den andas, innan de påbörjar åtgärder för att försöka få i gång andningen.

"Jag får gåshud när jag ser er i aktion här. Ni var så jävla bra och gjorde nästan allt rätt", säger Linus.

Eleverna ser nöjda ut med sina prestationer.

Övningen fortsätter tills samtliga elev-par har genomfört momentet. Linus uttrycker stor tillfredsställelse över elevernas engagemang och det sätt på vilket de tar sig an uppgiften:

"Ni är så otroligt duktiga, mycket bättre än de flesta ute på företag där jag har utbildningar. Ni har varit koncentrerade länge nu. Jag har själv mega-ADHD och är imponerad av att ni har kunnat koncentrera er så här länge. Orkar ni en sak till innan tiden är slut."

Alla vill fortsätta, och Linus berättar vad man snabbt måste göra om man är ensam med någon som har tagit en överdos, framför allt kopplat till opioider. Jag berättar att jag gjort en intervjustudie med 21 ungdomar med missbruksproblem och att jag har flera berättelser där som handlar om kompisar som dött av överdoser av bland annat tramadol och att hjärtat har stannat.

”Vad är det för jävla jobb du har, mannen? Åker du runt och intervjuar en massa pundare?”, säger en av eleverna och skrattar med glimten i ögat.

När Linus fortsätter sin genomgång börjar en av killarna att prata med mig:

”Hallå mannen...vad är det du jobbar med egentligen... förra veckan var du ju med oss nere i fordonshallen?”

”Jag är skolforskare och är intresserad av att ni ska få en bra utbildning här på SiS.”

”Va...vad är det för soft jobb...du går ju bara runt här och kollar ju...är du inte lärare?”

”Jo...jag är lärare också...men nu är jag skolforskare.”

”Då vill jag att du ska veta att den här skolan är fett bra...förstår du?...Fett nice...Bästa skolan som jag har gått i där man får lära sig bygga hus och sånt...måla, fixa tak, golv, såga och såna saker du vet...och nu håller jag på att ta ett svetscertifikat...såna grejer har jag aldrig fått lära mig innan. Och det vi gör här nu, det är ju på riktigt.”

”Härligt!”

”Och detta är hårt att säga mannen...men den här veckan när skolan är stängd så saknar man den...det är så jävla långtråkigt utan skola...finns inget vettigt att göra inne på xxxx (avdelningen). Så fett nice att vi fick göra denna utbildning idag istället.”

När passet avslutas och killarna ska tillbaka till sina respektive avdelningar kommer de fram och skakar hand och tackar så mycket för dagen.

”Ni skulle också kunna jobba med detta precis som jag, det är en härfin skillnad mellan att jag jobbar med detta och att ni är här”, säger Linus. Eleverna tittar på Linus och en av dem säger: ”Vad faan menar du, mannen...du skulle väl aldrig kunna bli inlåst på ett sånt här jävla ställe?”. Linus svarar: ”Jag hade inte ett enda betyg i de teoretiska ämnena på gymnasiet och sket i skolan...Det hade kunnat bli som för er, tänk på det, att ni kan inte påverka vad ni har gjort tidigare, men ni kan påverka hur det blir framåt.” Linus berättar sedan att han kommer ner med certifikaten till avdelningarna inom ett par dagar.

(Fältstudiedag 7)

Att utgå från elevers sociala erfarenheter i undervisningen framträder som motivationsskapande och närvaro-främjande. Linus bemöter också eleverna som vilken utbildningsgrupp som helst som han har utbildningar för ute i samhället. Han bemöter dem som lärande, kompetenta och bildbara individer och utgår från deras egna erfarenheter. Linus berättar för mig att de här eleverna är de mest motiverade av alla han har i sina utbildningar och att de oftast lär sig de olika momenten snabbast av alla han träffar. Detta berättar han också alltid för dem: ”Ni är mina bästa elever och de som lär sig snabbast”.

Två helt andra exempel på när undervisningen utgår från elevernas sociala erfarenheter är Dora och Robin. Dora har under en längre tid i SiS:s skolverksamhet arbetat med en PowerPoint-presentation om sig själv och sitt liv tillsammans med sin favoritlärare. Dora har producerat en omfattande PowerPoint med både bilder och text där hon beskriver sitt hemland och sin kultur. Doras lärare säger att hennes engagemang för detta har blivit en ingång till undervisningen i både svenska och andra ämnen, och att Dora nu kommer till skolan nästan varje dag. Detsamma gäller Robin, som i SiS:s skolverksamhet har fått arbeta med kurser inom husbyggnation, där han har erfarenheter av att bygga ett garage, en altan och göra inomhus- och utomhusreoveringar tillsammans med sin morbror.

Undervisningen arrangeras utifrån elevernas behov

Rektorsenkäten visade att majoriteten av ungdomshemmen använder en kombination av individuell undervisning (en elev och en lärare) och små undervisningsgrupper med 2–3 elever, för elever med IF. Under våra fältstudier framträdde samma mönster som det vanligaste undervisningsarrangemanget, men två av ungdomshemmen hade också undervisningsgrupper med 4–6 elever eller med fler än 6 elever. I dessa undervisningsgrupper var elever med IF inkluderade tillsammans med andra elever i undervisningen. Några av eleverna vi intervjuade gick i kommunala anpassade grund- och gymnasieskolor utanför ungdomshemmet, och en elev genomförde delar av sin yrkesutbildning som praktik utanför SiS-hemmet.

Våra fältstudier visar att undervisningsarrangemangen i första hand utgår från elevernas individuella behov, men att säkerhetsaspekter i stor utsträckning påverkar hur undervisningen kan organiseras. Exempel på detta är att undervisning i praktiska ämnen där det förekommer redskap, såsom saxar, knivar och hammare, aldrig genomfördes med fler än en till två elever samtidigt. Vi har också mött elever som enbart undervisas individuellt, antingen för att de bedöms kunna vara farliga för andra elever eller för att de själva är särskilt utsatta i relation till andra barn.

Som tidigare beskrivits upplever eleverna vi intervjuat att de i SiS skolverksamhet blir sedda, förstådda och får individuell hjälp av lärare i skolarbetet. Flera elever berättar att undervisning enbart fungerar för dem när den sker i små grupper eller i enskild undervisning. Mohamed berättar om vilka undervisningsformer som fungerar bäst för honom:

”Ska jag vara i en grupp då ska det max vara...alltså ljud och sånt jag orkar inte höra sånt...så max 2–3 personer... men för det mesta föredrar jag att vara själv med en lärare för det är då jag lär mig som bäst.”

Sinisa beskriver på liknande sätt hur han lär sig bäst när han får arbeta i ett eget klassrum tillsammans med en egen lärare. ”Man har ju sitt eget klassrum liksom...ibland är vi två och två och ibland sitter vi alla i klassrummet, men det är sällan. Vi brukar sitta en och en för vi har ju olika klassrum.” Kevin berättar att skolan på SiS fungerar bättre för honom eftersom det är mindre undervisningsgrupper och samma undervisningslokal varje dag, med kontinuerligt stöd av lärarna:

”Ja det är så här mindre klass, mindre klasser, mindre ungdomar i skolan, samma lokal...fattar du? [...] Det är typ bara det. Det är det som får det att fungera för mig tror jag. [...] Och lärare som jobbar i SiS måste oftast va väldigt, ungdomarna är jobbiga du måste ha tålmod och sånt där. Alltså det är mycket enklare att vara här för vi har bara en lärare på tre ungdomar...det kommer aldrig vara så att man inte kan...alltså, dom kommer ändå till dig om du kanske har svårt att fråga om hjälp och sånt där kanske, men dom kommer ändå komma till dig och kolla vad du gör. I vanliga skolan är det inte så ju. [...] Jag behöver bara mindre grupper, ja och raster...inte sådär två timmar i sträck och jobba, det går inte. [...] Alltså det är mycket bättre än skolan där ute ju, här har vi mycket mer möjligheter.”

Sammantaget framträder undervisning i mindre sammanhang, med fasta strukturer och hög tillgänglighet till lärare, som en central förutsättning för trygghet och lärande. Möjligheten att undervisas i samma rum varje dag och i vissa fall ha en egen lärare under stora delar av skoldagen beskrivs av eleverna som avgörande för att undervisningen ska fungera.

Att ta pauser är avgörande

De flesta av de elever vi har deltagit med i undervisningen har svårigheter att koncentrera sig på skolarbete längre än 15–30 minuter i taget, och därefter måste de ta en paus. Lea har tidigare beskrivit att hon måste få möjlighet att gå ut från klassrummet när hon känner att hon inte mår bra och Emelie berättar: ”Jag tröttnar...jag tröttnar rätt fort. Så...jag får gå ut och gå. Och det känns mycket lättare. Jag har inte så...jag har koncentrationssvårigheter. Så jag tycker att det är ganska svårt i skolan”. Agnes berättar att hon behöver många pauser under en skoldag och att hon inte vill ha längre lektioner än 30 minuter på grund av sitt mående och att hon ofta är väldigt trött i skolan:

”Jag blir väldigt trött på lektionerna. Jag blev det igår, höll på att somna. Jag vill inte ha för många lektioner på en dag. Det är liksom, jag kan ha några lektioner bara dom inte är för långa, för då blir det ganska mycket. Jag vill ha 30 minuter kanske [...] det kan vara väldigt jobbigt för jag har haft det lite oroligt på nätterna just nu, så jag har inte kunnat sova på jättelänge...jag har inte sovit på typ två veckor. Eller jag har sovit, men jag har vaknat massor med gånger. Jag hör grejer och det låter som att någon knackar på min dörr och sånt. Jag tror att det är personal men det är inte det. Jag är otrygg i mitt rum...mm... jag är rädd att det spökar.”

Kevin berättar också att han har svårt att koncentrera sig längre än 25–30 minuter. Här följer ett exempel på hur ett långt eftermiddagspass i restaurangköket kan se ut för att Kevin ska kunna delta utifrån sina förutsättningar:

Jag sätter mig ner i restaurangkökets personalrum efter att ha ätit en god lunch som två elever har tillagat tillsammans med sina yrkeslärare. Efter en stund kommer två av lärarna och hälsar mig välkommen. De berättar att vi under eftermiddagspasset ska producera 30 Gustav Adolfs bakelser till besökare som kommer till ungdomshemmet. Efter några minuter kommer Kevin in i personalrummet, han går direkt fram och lägger sig ner i en soffa.

”Hur är det med dig Kevin, är du trött idag?”, frågar hans lärare Malin.

”Ja faan jag är helt slut...har suttit och pratat med någon jävla psykolog innan jag kom hit”, svarar Kevin, som precis har blivit intervjuad av min forskarkollega.

”Vad bra att du kom hit, du kan vila dig tio minuter innan vi kör igång”, säger Malin.

Hon berättar sedan för Kevin vad de ska producera under eftermiddagen, vad som förväntas av honom idag och att hon har förberett mycket innan.

”Jag tänkte att du och Martin, som jag vet att du har träffat på matten innan, ska börja med att göra 30 marsipanmorötter som ska vara högst upp på bakelserna som dekoration”.

”Men, jag pallar faan inte att jobba mer idag”, säger Kevin.

”Jodå, vi kör som vanligt 30 minuter i taget och sen får du sitta vid datorn 15 minuter, så kör vi tre såna pass, sen är vi klara”, säger Malin.

Efter tio minuter kör vi igång, Kevin diskuterar först med Malin hur mycket marsipan som blir lagom till 30 bakelser beroende på hur stora morötterna ska vara. Efter en stund är de överens och Kevin skär upp rätt mängd. Vi blandar marsipanen med gul och röd hushållsfärg tills vi tycker att det är en bra morotsfärg.

”Nu går jag in och softar vid datorn en kvart”, säger Kevin.

Malin tittar på klockan och säger ”ok det har bara gått 23 minuter, men eftersom du är så trött efter förmiddagens aktiviteter så kan du ta din paus.

Kevin försvinner iväg till personalrummet. Malin berättar att Kevin nästan aldrig kan koncentrera sig på en arbetsuppgift längre än så här, sen måste han få ett avbrott, och att de får köra så under hans arbetspass. Efter 17 minuter kommer Kevin tillbaka och vi hinner tillverka de 30 marsipanmorötterna innan det är dags för nästa datorpaus. Sen gör vi färdigt morötterna genom att sticka in citronmeliss i toppen på varje morot. ”Vad bra det blev”, säger Malin. Sen avslutas eftermiddagspasset med att vi dricker kaffe på personalrummet samtidigt som Malin förbereder Kevin för vad som ska hända under morgondagens eftermiddagspass i köket. När Kevin har gått berättar Malin att detta var en mycket bra skoldag för Kevin där han klarat av att vara i skolan hela dagen, först matte, sedan en lång intervju och nu hela eftermiddagsblocket i köket. (Fältstudiedag 5)

Att få möjlighet att uppleva sig som en skolelev som klarar av att vara i skolan en hel skoldag framstår som viktigt för Kevins lärandeidentitet. Förutsättningarna för att Kevin skulle kunna delta i undervisningen under en hel skoldag var att undervisningen var anpassad efter Kevins svårigheter med att koncentrera sig. Framträdande är att det är ett bra arrangemang för Kevin att arrangera undervisningen i långa block som delas upp i kortare delar med många pauser som tas när Kevin inte kan koncentrera sig längre.

Time Timer och bildstöd

När lärarna undervisar elever med IF använder de ofta Time Timer och bildstöd. Vid lektioner där en elev undervisas av en lärare sitter läraren ofta bredvid eleven och har genomgångar på en dator, och de diskuterar lektionens innehåll tillsammans. Sedan ställer läraren kontrollfrågor till eleven och bockar av i olika matriser vad eleven har lärt sig under lektionen och under föregående lektioner. Exempel på sådana lektioner vi deltog i handlade om evolutionen, matematik samt olika läs- och skrivmoment i svenska.

Angeline som har svårt för att ha ögonkontakt med vuxna är inte trygg om man som lärare sitter mitt emot henne, berättar Wilma som undervisar i svenska på ett SiS-hem för flickor. Wilma sitter nästan alltid bredvid sina elever, axel mot axel, och i undervisningen med Angeline använder hon bildstöd och Time Timer. Wilma berättar att Angeline sällan säger någonting under lektionerna, utan hon får inhämta feedback genom att läsa av kroppsspråk och aktivitetsnivå. Vi deltar på en svensklektion som Wilma har med Angeline:

Wilma har förberett Angeline på att vi ska komma och besöka hennes svensklektion och att vi kommer att sitta längst bak i rummet när hon kommer till lektionen. Wilma berättar att Angeline bara vill ha undervisning ensam med en lärare i taget och att hon nu arbetar med att lära sig hur man strukturerar olika texter. Den här veckan arbetar Angeline med hur man skriver en insändare. Parallellt med detta arbetar de också med att förstå korta dilemmasagor från olika delar av världen. Wilma använder bild- och textstöd, både på en dator och på ett stort blädderblock som visar att en insändare ska innehålla en rubrik, inledning, en beskrivande/diskuterande text och sedan en avslutning.

Dörren till klassrummet öppnas och Angeline kommer in tillsammans med en behandlingsassistent.

"Hej Angeline, vad kul att se dig, idag har vi som du vet två gäster här som är intresserade av hur det är att gå i skolan på SiS", säger Wilma.

Angeline tittar ner i golvet, går till sin plats och sätter sig utan att säga något.

Vi presenterar oss kort. Wilma sätter sig bredvid Angeline, sätter Time Timern på 25 minuter och börjar direkt repetera vad de gjorde förra lektionen samtidigt som hon visar på blädderblocket.

"Kommer du ihåg vilken bra rubrik vi kom på?" säger Wilma.

Vi kan se en liten nickning från Angeline.

"Placerad på läsbar enhet var rubriken. Vill du visa mig vad du skrev förra lektionen?", säger Wilma.

Angeline säger ingenting, men visar sin text för Wilma på datorn.

"Bra! Nu har vi en bra rubrik och en bra inledning och du har ju redan skrivit vad fortsättningen på texten ska innehålla", säger Wilma och visar på blädderblocket där det står: Rubrik – Inledning – Negativt på SiS – Positivt på SiS – Avslutning.

"Nu kan du skriva några rader om vad du tycker är negativt och positivt på SiS", säger Wilma.

Angeline, sitter helt stilla utan att säga något och utan att titta upp. Wilma flyttar fram Time Timern fem minuter, och då tar Angeline på sig hörlurar och börjar skriva på datorn. Efter cirka tio minuter har Angeline skrivit ner några saker som hon tycker är negativt på SiS, men hon har inte skrivit ner något som är positivt. Wilma går ner på knä bredvid Angeline och läser texten högt på datorn.

"Vad bra det blev, men finns det ingenting som du tycker är bra på SiS?", frågar Wilma.

Angeline gör en kort skakning med huvudet.

"Ok då tar vi bort den underrubriken", säger Wilma och flyttar fram Time Timern två minuter. Nu tar vi en kort paus säger Wilma och Angeline lyssnar på musik. Efter fem minuter tar Wilma fram en jordglob och ställer in Time Timern på 25 minuter.

”Vet du var Afrika ligger?”, frågar Wilma.

Angeline nickar.

”Kan du visa mig på jordgloben?”, frågar Wilma.

Angeline skakar på huvudet.

”Ok, är det här, eller här, eller här”? Frågar Wilma och pekar på olika delar av jordgloben. När Wilma pekar på Afrika så nickar Angeline.

”Bra, det är klart att du vet var Afrika ligger”, säger Wilma.

”Nu ska vi läsa en kort dilemmasaga från Afrika på datorn och sen ska vi prata om vad den handlade om, om vad som hände och vilka olika egenskaper männen i sagan har, om det är något du inte förstår får du fråga mig”, säger Wilma.

Angeline tar på sig hörlurarna och börjar läsa sagan på datorn som också innehåller bilder på händelseförloppet. Efter cirka 6–7 minuter slutar Angeline läsa. Wilma vrider fram Time Timern några minuter och då fortsätter Angeline att läsa färdigt sagan.

”Jag ser att du är trött idag Angeline, vi fortsätter med att diskutera sagan imorgon så kan du lyssna på musik de sista minuterna”, säger Wilma.

Sen kommer en behandlingsassistent för att hämta Angeline. Hon reser sig upp och går utan att säga ett ord till oss andra i rummet.

”Vad bra det gick idag Angeline, jag ser fram emot att träffa dig imorgon och skriva färdigt insändaren”, säger Wilma. (Fältstudiedag 17)

Undervisning med en lärare och en elev är ett vanligt undervisningsarrangemang för elever med IF i SiS skolverksamhet. Flera elever har i tidigare avsnitt beskrivit att de tycker om att ha en egen lärare, och för till exempel Elias innebar det möjligheten att lära sig läsa och ta truckkort i respektfulla relationer med sin svensklärare Gudrun och en yrkeslärare. Angeline har hög skolnärvaro, och enligt Wilma trivs hon bra med att vara i skolan när hon undervisas själv av en lärare, men hon pratar sällan med vuxna. Som lärare får man läsa av hennes kroppsspråk och vara uppmärksam på när hon slutar arbeta, och då ta kortare pauser eller vrida fram Time Timern, vilket motiverar henne att arbeta en liten stund till. Wilma berättar att det är en särskild undervisningssituation att arbeta med elever som inte vill prata och sällan ger dig någon feedback eller visar några spontana känslouttryck, men ändå kommer till undervisningen varje dag, och där all kommunikation sker via det eleven genomför på datorn.

Att få delta i sammanhang som fungerar

På två av ungdomshemmen vi besökte deltog elever med IF tillsammans med övriga elever i större undervisningsgrupper i idrottsundervisning och på fotbollsträning. Dessa sammanhang framstår som fungerande i den meningen att eleverna kunde delta aktivt utifrån sina egna förutsättningar, utan att särskiljas. Avgörande tycks inte vara gruppstorleken i sig, utan hur aktiviteterna organiseras och vilka villkor för deltagande som skapas. Ofta deltog sex till tio elever med minst fem vuxna med olika yrkesroller:

Dagen inleds med att jag har ett fint samtal med idrottsläraren Leon. Han berättar att de har ett gäng som älskar att spela fotboll och att han ser en stor utvecklingspotential i detta för många elever, där de har möjlighet att träna samarbete i en större grupp och att följa uppsatta regler samtidigt som de får röra på sig. Leon berättar att hela idrottsundervisningen bygger på att man som lärare själv är fysiskt aktiv under hela lektionerna:

”Man kan inte stå och bossa och skrika på eleverna från sidan...man måste själv vara inne i aktiviteterna och utmana dem i olika moment samtidigt som man deltar själv... och om det är något teoretiskt man vill lära dem kopplat till aktiviteterna är det bättre att integrera detta mitt inne i aktiviteten...eleverna lär sig också främst genom att delta själva tillsammans med oss vuxna, då de ser hur vi gör i olika situationer och hur vi är.”

Vi går ner till idrottshallen. Det är en stor och fin idrottshall som jag upplever vara en fullskalig handbollsplan. Efter några minuter börjar det droppa in elever från olika avdelningar. De börjar direkt att passa, skjuta och flamsa runt med varandra. Efter tio minuter samlar idrottsläraren alla och delar snabbt in dem i två lag. Det är sju elever, tre behandlingsassistenter, en fritidsledare och idrottsläraren. Sex i varje lag, spel fem mot fem och varje lag har en avbytare. De spelar långa matcher, först till tio mål, och alla är engagerade i spelet efter sina förutsättningar. Man ser en glädje och närvaro i elevernas ögon och kroppsspråk och alla är fokuserade på spelet. Det som slår mig är att de är så duktiga på lagspel och att de passar mycket inom laget när de bygger upp ett anfall. Det framstår som en inkluderande aktivitet, där eleverna accepterar varandra och eleverna med IF deltar på samma villkor som alla andra.

Leon berättar för mig att han har fått arbeta med gruppen i flera månader för att få eleverna att samarbeta och fungera som ett lag. Han berättar att just sådana här sammanhang har många av eleverna tidigare lämnat när de börjat med droger eller andra destruktiva aktiviteter, och att få av dem har erfarenheter av föreningsliv under senare år. Han menar att deltagande i lagsport och organiserade fritidsaktiviteter kan bidra till socialisering i sammanhang som kan fungera som alternativ till mer destruktiva sammanhang. Han menar också att det görs för lite för att hitta bra samarbeten mellan ungdomshemmen och föreningslivet som skulle kunna hjälpa till att motverka återfall när ungdomarna skrivs ut.

En elev kommer och sätter sig hos mig när det är hans tur att vara avbytare. Han berättar att han älskar att vara här och spela fotboll och att han ska åka hem om nio dagar. Han frågar ingående vem jag är, vad jag gör här och vad jag jobbar med. Han berättar sedan med stolthet att han har tagit några betyg under vistelsen på SiS och att han ska börja på en ny gymnasieskola om tre veckor. Han berättar att hans mål är att läsa upp de sista tre betygen för att bli behörig till gymnasiets nationella program nästa höst. Innan han byter in igen tar han i hand och tackar för att vi har haft ett intressant samtal. Några minuter senare gör han ett snyggt mål, vänder sig om och tittar på mig för att få bekräftelse på att jag sett målet. När jag ger tummen upp skiner han upp med hela ansiktet och lunkar tillbaka till mittcirkeln på planen.

En annan av eleverna med IF blir helt slut efter 1 ½ timmes fotboll och kan inte fokusera mer, så han sitter sedan och följer spelet från sidan resten av passet. När de ska avsluta spelet efter nästan två timmar hojtar en elev: ”Faan, vi hinner väl spela en match till?”, ”OK, om ni andra orkar det också, så kör vi en sista match till 5, kvitt eller dubbel”, säger Leon, och eleverna kör igång en sista match. En av behandlingsassistenter berättar för mig att det är perfekt att köra så långa pass i idrottshallen några gånger i veckan, för då blir det lugnt på avdelningen hela eftermiddagen och kvällen. (Fältstudiedag 6)

Flera timmar långa eftermiddagspass med fotboll anordnas på flera av de ungdomshem vi har besökt. De beskrivs som viktiga och roliga av flera av eleverna med IF som vi har träffat, och de har arrangerats på ungefär samma sätt som i den här berättelsen. Framträdande är att eleverna deltar på samma villkor oavsett funktionsnedsättningar och att det blir gemensamma tillfällen där lärare, behandlingsassistenter och elever från olika avdelningar får möjlighet att träffas och göra något tillsammans som alla tycker är roligt. Idrottslärarna som leder dessa aktiviteter deltar alltid själva tillsammans med eleverna, vilket de menar är en förutsättning för att få med sig alla elever och skapa engagemang.

”Jag har klarat av det” – skolgång utanför SiS

Några elever som vi har intervjuat går i kommunala anpassade grund- och gymnasieskolor utanför ungdomshemmen. Anna går på gymnasiet och läser *Programmet för hotell, restaurang och bageri* och Lea läser sitt sista år i grundskolan. För Lea skedde en tydlig förändring i skolnärvaro och skolresultat i samband med placeringen på SiS. Från att knappt ha varit i skolan under flera år tog det endast några veckor innan hon deltog i undervisningen dagligen inom SiS skolverksamhet, och två månader senare började hon på en anpassad kommunal grundskola. Efter nio månader där är hon nästan klar med samtliga betyg och kan inom kort fortsätta med sina gymnasiestudier:

”Jag började skolan här efter typ en vecka, två veckor. Så hade jag skola här och sen gick det typ kanske typ två månader max, och då sa Erik (mentorn), ja vi har sökt in till skolan till dig. XXXX skolan sa han, jag bara va? Han bara ja, för min soc hade ansökt om det. Hon ville att jag skulle gå i skolan utanför.”

Lea beskriver skolan som fungerande för henne och betonar särskilt det stöd hon får i undervisningen:

”Jo, det är bra. Man får, i den klassen jag går i får jag extra hjälp. Så jag tycker faktiskt att det är bra och vi är några som går i olika, det är olika delar av gruppen. Så det är ett, två, tre och jag går i ettan då. Då är det max 14 där. [...] Man får mer så här...man förstår mer typ, eller dom förklarar på ett sätt som jag förstår.”

En central del av skolvardagen för Lea är rasterna, som hon beskriver som ett tillfälle att umgås med nya vänner. ”Man får vara med sina vänner” berättar Lea. Hon berättar med glädje om att hon har fått nya vänner på skolan, särskilt en nära vän:

”Vi går i samma klass fast hon går i den andra gruppen, och hon heter Selma. Lika gammal som mig. ..henne brukar jag ju så här gå till gymmet med och så, med personal. Så jag har träffat henne utanför skolan också.”

För Lea framstår vänskapen med en jämnårig som inte bor på SiS som betydelsefull. Hon beskriver också att hon har fått större frihet än tidigare och kan vistas själv i skolan och i staden:

”Jag har faktiskt så här lite mer öppnare former än vad dom andra har jag bor med. För jag får gå ut på egen tid med telefonen, till exempel till vägen och tillbaka. Jag får vara i skolan själv, alltså det är typ så här...jag klarar typ...jag har klarat av det.”

Att klara av att vara hela skoldagar på egen hand i en kommunalt anpassad grundskola utanför SiS framträder som något Lea själv tillskriver stor betydelse: ”Jag har klarat av det”, berättar hon stolt, vilket kan förstås som ett uttryck för ökad tillit till den egna förmågan.

Elever med behov av ständig vuxennärvaro

Att individanpassa för en så heterogen elevgrupp som befinner sig i SiS skolverksamhet innebär stor komplexitet och kräver stora personalresurser, både på avdelningen och i skolverksamheten. Vi har i ett tidigare avsnitt beskrivit Lea och Robin, som är två mycket olika elever men som båda har haft en positiv utveckling på SiS. Nu kan de under sina sista månader åtnjuta en betydligt större frihet med mycket tid av dygnet fri från inläsning och övervakning. Ett annat exempel är Elias, som både har lärt sig läsa och skriva och håller på att ta truckkörkort i SiS skolverksamhet.

Vi har också träffat elever som, utifrån sina förutsättningar, inte kan vistas utan kontinuerlig vuxennärvaro, och där vi har fått insistera på att vi absolut vill sitta själva med eleverna när de blir intervjuade. En av eleverna är Kaniel, som varken kan läsa eller skriva och har svårt att läsa av det sociala samspelet, vilket innebär att det snabbt kan uppstå konflikter och farliga situationer, framför allt i mötet med andra barn. Kaniels specialpedagog berättar om hans situation:

”Dom utser ju då en person som följer honom hela tiden...framför allt för att inte han ska bli utsatt av andra ungdomar eller att han ska hamna i saker som han inte själv reder ut. I det här fallet så är det ju så att han aldrig är med och spelar kort. Han sitter och tittar och personalen är med så brukar personalen liksom högt gå igenom vad som händer i kortspelet. För att han ska höra, inte för att dom andra behöver det men för att han ska förstå lite spelets gång.

Likadant han är aldrig med när dom spelar tv-spel utan han sitter alltid och tittar. För han fixar ju inte det och han vill ju inte visa att han inte kan. Nu vet jag att dom på avdelningen har pratat om att han ska få egen tid med personal så att han också får spela. Erbjudas honom det, det är inte säkert att han vill men att han ska ha möjlighet.

Och i skolan är en lärare eller en behandlingspersonal med och sitter med honom hela tiden. Han har svårt för att läsa och har svårt att skriva. Så jag vet att läraren sitter och jobbar med honom, dels läser dom för honom och när han ska svara på frågor så skriver läraren svaret. Dom pratar om svaret tillsammans och då får han ju tänka och så hjälps dom åt att tänka och sen så skriver läraren svaret och så skriver han av svaret också för att få träna. Han behöver ju träna. Så då tränar han på det samtidigt och det är klart det tar ju jättemycket tid. Men det får ta tid så att han följer ju sitt skolschema helt men han har ju en person hos sig mer eller mindre hela tiden.” (Katia)

Elever med IF är en heterogen grupp med olika förutsättningar och som behöver olika individuella anpassningar för att de ska kunna lära sig i skolan och få träna på att vara tillsammans med andra jämnåriga. Kaniel, som precis har kommit från en lång vistelse i häktet utan att få träffa andra ungdomar, behöver träna både på det sociala samspelet med andra elever under övervakade former, samtidigt som han behöver träna på att lära sig läsa och skriva.

Kaniels specialpedagog berättar för oss att han är en av de elever som tillbringar mest tid i skolan och att han har en egen lärare hela tiden under skoldagarna. Kaniel berättar att han tycker om att vara i skolan och att Staffan är den bästa läraren han har haft. Kaniel har med sig en bok som han vill visa när han träffar oss. Han berättar stolt att han och Staffan snart har läst hela boken tillsammans. Kaniels berättelse synliggör hur skolnärvaro och lärande för vissa elever förutsätter en omfattande och tidskrävande organisering, där vuxennärvaro utgör en grundläggande förutsättning snarare än ett tillfälligt stöd.

Förhoppning, undran och ovisshet

Att vistas i SiS skolverksamhet innebär för de flesta av de elever vi mött i detta forskningsprojekt en erfarenhet av trygghet, där skolgång, struktur och relationer till vuxna skapar tillhörighet och meningsfullhet. Men tiden på SiS är inte ett slutmål. När frivilningen närmar sig träder en annan verklighet fram, en framtid som rymmer både möjligheter och osäkerhet. I detta avsnitt lyfts elevernas egna röster om vad det innebär att befinna sig i övergången från institutionen till livet utanför. Deras berättelser rymmer förhoppningar men också undran och ovisshet inför det som väntar. Hälften av de intervjuade berättar att de har en hotbild över sig, vilket innebär att de inte kan återvända till sin tidigare hemmiljö, utan kommer att få ett skyddat boende på en ny ort. Genom citat och reflektioner synliggörs hur viljan till förändring ofta samexisterar med insikten om hinder som kan uppstå, särskilt när tidigare erfarenheter präglats av otrygghet, kriminalitet och bristande stöd.

Belysande är vårt möte med Mohamed. Han närmar sig frigivning från SiS och bär på både en nyfunnen framtidstro och en växande oro inför det som väntar utanför. I hans berättelse framträder spänningen mellan det liv han försöker lämna bakom sig och det han vill bygga upp: "Jag vet att det finns dåliga saker som väntar på mig ute, men jag ska komma ut och undvika det där". Mohamed sitter framför mig i ett fikarum i en bygg- och fordonshall. Han berättar att här på SiS känner han trygghet och att han har fått en sorts rytm i vardagen. Han går i skolan varje dag. Lärarna tror på honom. Och han har fått betyg, vilket aldrig hänt förut. "Nu är det roligt att komma hit och jobba [...] att få lära sig [...] att bli självständig, att liksom stå på benen själv", säger han. Men han berättar också om oron inför att komma hem igen. Där väntar gamla vänner, fortfarande kvar i kriminalitet, vänner som vill dra in honom i den världen på nytt. Mohamed minns hur svårt det var att säga nej:

"På utsidan jag mådde inte jättebra [...] Alltså... jag inte vet hur länge jag blir kvar här [...] men jag vet att jag måste börja bli bättre på att lyssna på rätt människor och att ta till hjälpen folk erbjuder [...] sen fattar jag att när du inte har alla förutsättningar så blir det ganska jobbigt men det är bara att kämpa på [...] Alltså, jag tog inte till mig av dom rätta personerna som sa till mig bra saker, jag tog inte till mig av det [...] så jag har hamnat i dåliga situationer [...] och jag måste undvika det."

För Mohamed innebär hans nya hem utanför SiS en osäkerhet, en undran om hur det ska bli. Det är inte friheten han fruktar. Det är ensamheten i att försöka välja annorlunda, att våga säga nej. Han vet att det han har börjat bygga upp här riskerar att rämna när han kommer hem, men han har förhoppningen att kunna hålla fast vid sin utveckling. Han säger: "Jag vill inte börja om igen. Jag vill fortsätta där jag kommit nu".

I Mohameds berättelse möts förhoppningen om en ny riktning med en undran kring om det verkligen är möjligt att hålla fast vid den. Hans erfarenheter bär spår av förändring och vilja, men också av osäkerhet, särskilt inför det som väntar efter tiden på SiS. Det blir tydligt hur han försöker bevara det han byggt upp, samtidigt som ensamheten i att välja annorlunda framstår som det största hindret. Hans ord vittnar om ett skört men samtidigt kraftfullt hopp mitt i den osäkerhet han känner inför framtiden.

Även Robin bär på förhoppningen om att framtiden ska bli annorlunda än hans förflutna. Han berättar att han ska lämna SiS om bara två månader och att han nu de sista månaderna får röra sig fritt i samhället under dagtid. Ett skyddsboende väntar på orten där han nu bor, och han har börjat söka arbete genom att åka runt och dela ut sitt CV personligen till chefer inom byggbranschen. Robin berättar:

"Ja jag fick det som tips faktiskt [...] att det är bättre att dela ut, att dela ut sitt cv personligen till just chefen. För att många får ju det på mejl och så och jag tror inte dom lägger så mycket energi på det, men om det kommer nån sån där ungdom och så delar ut ett papper med cv på, då kanske man tänker ja men det här kanske ändå är någonting, en person som tar sin tid med att skriva sitt cv och sen kommer ända hit och delar ut det."

Men Robin är också rädd för att hans förflutna ska komma i kapp honom:

"Alltså någon trygg situation det tror jag inte att jag har [...] Socialen dom är rädda för återfall [...] Man har ju varit inlåst ett ganska bra tag nu, jag tror alla är rädda för friheten när man har varit inlåst ett tag, igår satt man inne och idag så ska man släppas ut i det fria igen. Förstår du? [...] Mitt förflutna kan hinna i kapp mig [...] Och en människa ska bara vara fri om det är en bra människa."

I Robins ord ryms både en förhoppning om att kunna börja om och en rädsla för att hans förflutna ska forma hans framtid. Han uttrycker vilja och handlingskraft, men också en påtaglig ovisshet inför vad som väntar efter tiden på SiS. Mellan hoppet om arbete och rädslan för återfall framstår friheten inte bara som ett löfte, utan också som ett hot. Det är något som kräver nya sätt att orientera sig i en tillvaro där trygghet ännu saknas.

Kevin och Kaniel berättar också om sina rädslor inför att lämna SiS. Här känner de sig trygga för första gången på länge. De upplever att det var bra att komma till SiS. Utbildningen går framåt, och de bär på en förhoppning om att de, efter SiS, ska kunna få ett bra jobb. Men därhemma väntar gamla vänner. "Men dom kan jag inte komma hem till igen, dom är inga bra", säger Kevin. Kevin har en hotbild över sig och kommer att få ett skyddat boende i en ny stad när han lämnar SiS om tre veckor. Han hoppas kunna få ett bra jobb. "Men det är svårt, för jag är ju dömd också", säger han. "Åh, jag vet inte [...] Jag vill bara hitta ett bra jobb. Jag vet inte... jag hoppas det". För Kaniel är framtiden också osäker. "Alltså det kändes bra att komma hit från häktet [...] Det är inte så instängt så där [...] Alltså man kan inte gå ut när man vill, men man kan träffa alla andra ungdomar". Han berättar att han kom hit för två månader sedan från häktet där han var inlåst ensam i ett rum 20 timmar per dygn och att han inte vet hur länge han ska vara på SiS, men han hoppas att han framöver ska få komma till ett bra familjehem, så att han kan få en nystart i livet. Samtidigt uttrycker han en rädsla för att möta sina tidigare kamrater, som ingår i ett kriminellt nätverk:

"Alltså jag... jag kommer inte gå ut [...] För jag har hört och sett så många... att folk har blivit lurade av sina vänner... att dom sköt honom, och det var hans egen bästa vän som lurade honom till platsen [...] Alltså det känns som att jag inte kan lita på nån, jag kommer bli... Jag får en känsla, jag kan inte lita på nån."

Framträdande i Kaniels berättelse är en ensamhet, otrygghet och rädsla, men samtidigt en vilja att få fortsätta leva:

"Jag har haft väldigt tuff uppväxt och sen hoppas jag på att inte fortsätta med det kriminella och allt det här, och jag vill verkligen inte göra det. För jag pallar inte att sitta i fängelse eller va död. Jag vill helst leva [...] Och sen nu när jag går ut så kommer jag kanske bära vapen och väst, och kommer alltid kolla runt för säkerhetsskull om inte nån är bakom [...] jag är tvungen att bära vapen och sådär. Alltså man vet aldrig vem som väntar och vad som kommer hända. Man har ingen aning om det kommer vara skjutning eller om jag kommer knivhuggas. Alltså man ska alltid vara beredd [...] Och så fort nån knackar så kommer jag vara tvungen att ta med mig pistolen och ladda och kolla om det är fiender eller inte."

Kaniel berättar att han hoppas få bo i ett familjehem i en ny stad för att kunna bryta med sitt kriminella förflutna. "Men jag vet inte... vet inte om det blir så [...] men jag hoppas".

Kevin och Kaniels berättelser visar hur tryggheten på SiS ger hopp om en bättre framtid genom utbildning och jobb. Samtidigt finns rädslor kopplade till gamla miljöer och kriminella nätverk, vilket speglar den komplexa balansgången mellan trygghet och osäkerhet barn i utsatta livssituationer kan uppleva.

Lea och Anna berättar också att de trivs på SiS, särskilt med skolan och sina lärare. Här känner de sig trygga och säger att de, för första gången på länge, känner sig glada delar av sin vistelsetid. Både Lea och Anna har tidigare inte känt sig trygga i sina hemmiljöer. "Min uppväxt," säger exempelvis Anna, "jag hade det ganska svårt". Nu har båda förhoppningar om en tryggare framtid med jobb och familj. Anna är dock orolig för att hennes mående ska hindra henne i framtiden. "Jag mår ibland dåligt", säger hon, "och jag vet inte... jag vet inte hur det blir". Lea är i sin tur orolig för att hennes känslor av otillräcklighet i sociala sammanhang ska stå i vägen för hennes mål:

”Här har dom hjälpt mig med min sociala fobi”, berättar hon. ”Dom försöker liksom få ut mig från, vad heter det, från avdelningen mycket, och försöker alltid skicka i väg mig, typ säga: ja men gör det här, så tränar du på det. Det är typ samma sak, dom tvingade mig typ på bussen, vilket jag tycker är bra. För det är mycket mer folk på bussen, och jag behöver klara av det för framtiden [...] men jag vet inte riktigt säkert.”

I Lea och Annas fall speglar deras oro en medvetenhet om de sociala och emotionella utmaningar som följer med att lämna en skyddad miljö och möta krav på självständighet och samspel utanför SiS. Trots sina farhågor bär både Lea och Anna på en vilja att förändra sina liv, och en försiktig förhoppning om att det kanske är möjligt. ”*Det ska bli bra*”, som Anna uttrycker det.

Som framgått i detta avsnitt visar elevernas berättelser att frigivningen eller utskrivningen från SiS inte bara handlar om att lämna en plats, utan också om att träda in i en osäker framtid där viljan till förändring provas. De reflekterar över sin vilja att förändras samtidigt som de känner oro inför vad som väntar utanför. Mellan det som varit, det som är och det som väntar uppstår ett mellanrum där förhoppning, undran och ovisshet samexisterar. Det är i detta sköra men betydelsefulla mellanrum som möjligheten till en ny riktning tar form.

Lärares erfarenheter av att undervisa elever med IF

Under våra 24 fältstudiedagar genomfördes 12 fokusgruppsamtal med lärare som hade erfarenhet av undervisning med elever med IF. Lärarna beskriver att eleverna framför allt behöver kontinuitet i skolarbetet där de får träffa samma lärare, i samma klassrum varje dag. En kontinuitet där de i tillitsfulla lärar-elevrelationer blir sedda och förstådda och kan få det stöd de behöver för att kunna lyckas i skolarbetet utifrån sina individuella förutsättningar. ”Jag vill träffa dom som människor och bemöta dom som människor med respekt, och se om dom lyfter upp och ger respekt tillbaka”, berättar Katta. Lärarnas erfarenheter är att de elever med IF de möter i SiS skolverksamhet ofta har haft en fragmentarisk skolgång med mycket problematisk skolfrånvaro och många skolbyten:

”Dom blir placerade, dom byter skola, dom blir placerade igen för att det inte funkar, alltså våra elever dom har ju varit på många ställen. Är du inte på familjehem...HVB...sen är det flera SiS ställen. Det är fram och tillbaka...hit och dit.”
(Kenneth)

Lärarna beskriver att denna brist på kontinuitet i elevernas tidigare skolgång har resulterat i att få av deras elever har positiva erfarenheter av skolan innan de blev placerade. Lärarna bekräftar det eleverna berättat för oss i elevintervjuerna. Att eleverna inte tycker om skolan när de kommer till SiS: ”Jag har aldrig tyckt om skolan säger de. Det gör ont att höra...jag har aldrig tyckt om skolan. Det har inte funkat för dom [...] Jag blev inte sedd eller dom förstod mig inte säger de” (Anette). Framträdande i lärarnas berättelser är att undervisning för elever som bär på erfarenheter av att inte ha blivit sedda eller förstådda kräver ett annat bemötande. De måste få möta en undervisning där de blir sedda och som är anpassad för dem: ”Jag anpassar mig varje dag efter elevens mående...varje lektion”, berättar Eva. Kenneth menar att de måste få det stöd de har rätt till i skolan enligt skollagen och få möta engagerade vuxna som utgår från deras behov så att de kan lyckas i skolarbetet:

”Dom har blivit ganska illa behandlade ute i den reguljära skolan och är det någonstans dom verkligen ska erbjudas den bästa undervisningen och bästa lärarna och under dom bästa förutsättningarna så är det ju här. Då vill jag vara med och bidra till det [...] Dom ska möta vuxna personer i skolan som ser dom. Och som engagerar sig i dom och som utgår ifrån deras behov, för att det ser jag att dom inte har fått i den reguljära skolan.”

De flesta lärare på SiS upplever att de har goda förutsättningar i SiS skolverksamhet för att kunna anpassa undervisningen till varje individ: "Bättre förutsättningar alltså just ur den aspekten det kan man ju knappast få", berättar Johan. De förutsättningar som avses är möjligheten att kunna se eleverna, bekräfta dem som personer och att ha tid att verkligen lyssna på sina elever och utgå ifrån eleverna i undervisningen. Det innebär att det finns resurser för att undervisa eleverna en och en eller i små grupper med 2–3 elever. Att ha så få elever ger lärarna möjlighet att se varje elev varje lektion och skapa tillitsfulla relationer som blir viktiga för elevernas skolnärvaro, motivation och lärande:

"Jag tänker det är max tre elever, dom kan plugga i egen takt för en liten stund. Jag kan repetera hur många gånger som helst med killarna så det är ingen stress på dom, dom kan känna sig trygga. Vi känner dom på andra sätt än om vi har trettio elever [...] Så vi jobbar mycket med...skolidentitet, och jag tror på att skolidentitet är viktig." (Bosse)

När förutsättningarna och resurserna finns för att möta eleverna i ett mellanmänniskt möte så beskriver lärarna att de på kort tid kan lyckas få elever att komma till skolan varje dag, elever som knappt har varit i skolan under flera år innan de kom till SiS:

"Dom här eleverna är tacksammare på ett sätt ...Och det kanske är att det har varit så trassligt innan med skolan och dom har inte haft tryggheten i hemmet som dom flesta vanliga ungdomar har...och då blir kanske den vuxna som dom får en connection med viktigare [...] Pojken som ni har träffat här, alltså första mötet med SYV hade han deklarerat att jag ska inte gå i nån jävla skola så ni vet det, och sen kom han ju en gång om dagen till mig...Och var den som var mest bekymrad när jag skulle åka på semester...det är ju en väldig resa en del gör." (Gudrun)

En lärare beskriver att med rätt förutsättningar går det att lyckas med alla elever:

"En stor insikt för mig är också att shit är man tillräckligt många lärare, har man tillräckligt mycket resurser så kan nästan alla elever lyckas utifrån sina förutsättningar...vi har ju väldigt få som kommer till skolan en längre period som inte gör stora framsteg." (Ola)

Lärarna beskriver att förutsättningarna och resurserna finns i SiS-skolverksamhet för att kunna möta eleverna där de är och kunna anpassa undervisningen utifrån elevernas individuella behov.

Att arbeta tillsammans med eleverna

I en tidigare berättelse beskrev idrottsläraren Leon att hans undervisning i idrottshallen bygger på att han och andra vuxna deltar i aktiviteterna tillsammans med eleverna. Ett framträdande tema i fokusgruppsamtalen är också att lärarna beskriver att de arbetar med skolarbetet tillsammans med eleverna. Många av eleverna behöver stöttning och kontinuerlig feedback hela tiden när de ska läsa och skriva och en del av eleverna arbetar inte i början om inte läraren sitter bredvid dem:

"Alltså oftast har vi ju gjort att dom har haft enskild undervisning, äh för dom behöver mer vuxenstöd, någon extra människa som sitter med, det som har funkat för mig ofta också är det där att man jobbar mer tillsammans, istället för att nu visar jag dig hur man gör och sen gör du. Alltså att jobba ihop det funkar bättre." (Petra)

Lärarna berättar att eleverna ofta har dåligt självförtroende i skolarbetet och att de behöver bli sedda och få feedback av lärarna hela tiden under lektionerna: "Att man får feedback direkt för utfört arbete liksom och att man jobbar nära", berättar Sonja. En annan lärare, Sabina, berättar: "Så det är lite att bygga upp deras självförtroende med, att det är bra det dom gör". En slöjdlärare berättar: "Att man liksom alltid visar, alltid gör tillsammans först...så här ser en pall ut, det är hit vi ska liksom" (Didrik). En lärare som undervisar i hotell- och restaurangkurser berättar att hennes elever oftast är motiverade när de arbetar tillsammans med riktiga arbetsuppgifter mot ett gemensamt mål:

"Vi läser kanske receptet tillsammans, vi går igenom delar och kanske olika ord och såna här saker [...] Ja det är ju lite tacksamt på så sätt att det blir någonting och vi serverar det. Det är på riktigt det är ingen tomteverkstad liksom, utan vi gör saker tillsammans som vi serverar och dom får vara stolta över det." (Eva-Lotta)

Att arbeta tillsammans med eleverna i en trygg och tillitsfull relation beskriver lärarna som förutsättningar för IF-elevernas lärande. I tillitsfulla relationer med lärarna där man arbetar tillsammans kan en mer positiv skolidentitet sakta växa fram.

Struktur, tydlighet och förutsägbarhet

Två andra viktiga aspekter i undervisningen med elever med IF är enligt lärarna tydlighet och förutsägbarhet, att eleverna själva kan se vad som ska hända under lektionen och under hela skoldagen: "Det ska vara bilder på tavlan, det här ska du göra nu, det här händer sen" (Malin) och "det är ju Time timer och bildstöd och checklistor och struktur och anpassat material och nära lärarstöd (Mia)". En annan lärare berättar: "Tydlig struktur och tydlighet i tavlor och pauser och samma rutiner...och bildstöd. Tidsstöd med dom här Time timer klockorna...och schemat på tavlan med bild. Och sen genomgång (Rebecca)". Att individanpassa med bildstöd och tidsstöd för att eleverna ska känna sig trygga beskrivs i de flesta fokusgruppsamtal som en viktig utgångspunkt i planeringen av undervisningen: "Man individanpassar ju för alla och använder mycket bildstöd...att man börjar och avslutar på samma sätt. Försöker hålla liksom en struktur som dom känner sig bekväma med (Mirella)". "Bilder och rita är bra. Att man ser att man behöver kunna det (Elsa). Det framträder som viktigt att eleverna ska kunna se vad de ska lära sig. "Vi har en individbaserad struktur utifrån varje ämne", berättar Magnus. En hemkunskapslärare berättar om sina erfarenheter av att använda film för att visualisera lärandeprocessen:

"Jag hade en IF-elev i hemkunskapen och han va jätteduktig och hade det där i fingrarna och vi tittade mycket på film för att han skulle förstå och jag visade först och han gjorde sen...det kändes som att han växte lite för han kände att det här var jag faktiskt bra på." (Pia)

En bygglärare berättar att han arbetar mycket med konkreta modeller tillsammans med sina elever så att de kan se hur husbyggnadsarbetet de ska lära sig att utföra i bygghallen kan se ut:

"Förra veckan klippte jag mycket wellpapp och satte ihop grejer så att dom kan se det och efter det pröva och bygga det stora, och i rummet här kvadratmeter vad är det, så jag ska bygga något, det är 1 meter nu, nu vi kan se hur mycket kubikmeter vi har. Så du måste vara konkret." (Staffan)

Förutsägbara skoldagar med en tydlig struktur och där eleverna konkret kan se sitt lärande beskrivs som viktigt i undervisningen med elever med IF.

Att repetera förstärker lärandet

Att repetera framträder som avgörande i undervisningen med IF-elever: "Jag måste repetera en övning flera flera gånger. Jag har en kille nu och vi har gjort det kanske tio gånger nu samma moment" (Staffan). När elever får repetera och göra samma moment många gånger så lär de sig genom att själva se när de gör fel och när de gör rätt:

"Att inte vara rädd för att göra misstag, du lär dig från misstag. Så ofta tänker jag att det är jättebra om jag kan se dom göra misstag, och efter det går vi igenom vad som hände, hur kan vi göra bättre nästa gång och vi bara bygger på det hela tiden...ibland blir det ju jättebra om det blir fel för då lär man ju sig mer på det."

En lärare som arbetar med kurser inom fordonsutbildning och som ofta har elever med IF i sina undervisningsgrupper berättar att det ofta fungerar bra för dem, men att han måste tänka på att vara extra tydlig och repetera flera gånger med de eleverna:

"Man får ju lära känna dom och se vilken nivå dom är på och vad dom klarar av och sådär va...han är ju med liksom på dom flesta praktiska övningarna vi gör, fast kanske med lite mer hjälp av mig då...Man får gå in lite oftare och stötta eller vad man säger [...] repeterar ganska mycket det gör vi. Lite enklare, kanske bara skifta hjul eller sådär."
(Klasse)

Lärarna beskriver att en framgångsrik strategi i undervisningen för elever med IF är att låta eleverna utföra arbetsuppgifter flera gånger för att de ska lära sig och befästa kunskaper. I elevernas egna beskrivningar av hur de lär sig framträder repetition som avgörande för deras lärande. Detta synliggörs även i Mohameds tidigare citerade beskrivning: "Först gör jag ofta fel, sen prövar jag igen, och då blir det fel igen. Sen gör jag det en gång till och då blir det rätt. Och sen kan jag det" (Mohamed).

Regelbundna pauser som förutsättning för deltagande

Flera av eleverna berättade tidigare att de har ett behov av att ta pauser regelbundet för att skoldagen ska fungera för dem. Lärarnas erfarenheter visar också att det är viktigt med kortare arbetspass med många pauser för att elever med IF ska kunna koncentrera sig på skolarbetet: "Vi pratar ju alltid om korta arbetspass, paus, och vad är pausen för den personen. Det kan vara att gå ut, det kan vara att sitta och lyssna, det kan vara att spela ett spel. Det är mycket pyssel" (Linda). På några ungdomshem arrangeras undervisningen i block på 2–3 timmar. Lärarna som undervisar i block berättar att under dessa långa arbetspass är det vanligt att minst en tredjedel av tiden är pauser som tas utifrån elevernas individuella behov, deras mående och hur uthålliga de är i att arbeta med olika uppgifter: "Man frågar hur dom mår och vill du ha kaffe eller te [...] Vi har ju tid, för dom är här antingen tre eller två timmar och dom kan då sitta som hos mig vid datorn, för det vill dom flesta 45–60 minuter och sen kan man jobba" (Katta).

En diskussion som togs upp i några av fokusgrupperna angående vikten av korta arbetspass med pauser var att barn med IF mentalt kan vara några år yngre än sina jämnåriga klasskamrater och behöver få leka när de har paus. "Varför finns det inte några lekplatser på SiS?", var en fråga som flera lärare diskuterade i olika fokusgrupper. Dessa lärares erfarenheter är att barn med IF kan ha ett stort behov av att leka som inte SiS har tänkt på i planeringen av skolans utemiljöer:

"Men där är ju ändå en sak som jag kan tycka att hela institutionen saknar när jag tänker på dom här tjejerna, för är det någonting dom har gemensamt så är det att dom vill leka. Röra sig, och jag saknar en lekplats [...] på xxx där dom har dom yngre...nej där är inga lekplatser heller [...] finns det nåt SiS överhuvudtaget som har det? [...] Alltså det är meditativt att sitta och gunga. Gungor är framförallt nummer ett skulle jag vilja säga...och en rutschkana också...och att få klättra [...] Alla dom här pauserna de behöver...tänk att gå ut, ja men nu går vi ut en stund och leker och sen går vi in igen...det hade underlättat [...] en lekplats hade varit väldigt bra." (Alexandra)

En annan lärare instämmer med att säga: "Jag tror det är lite okunskap och att vi inte pratat om det, att det är behov av att ha en jättelekplats här ute" (Fia). Emma berättar att de ibland åker iväg till en lekplats för att tjejerna ska få leka: "De är 16–17 åriga tjejer till ytan, men små barn inuti...ibland åker vi till en lekpark och liksom bara leker och hänger i lekparken".

Att utgå ifrån elevernas intressen

Eftersom många elever har negativa erfarenheter av tidigare skolgång menar många av lärarna att det är viktigt att de visar sitt intresse för elevernas liv och vad de är intresserade av och börjar undervisningen i SiS skolverksamhet med innehåll som utgår från elevernas intressen och erfarenheter: "Nappa på om dom visar intresse för nåt...att fånga dom när dom visar intresse [...] för då lär dom sig bäst" (Petra). En annan lärare berättar: "Vi måste visa att vi är intresserade av deras liv också på ett positivt sätt" (Magnus). En lärare berättar hur hon fick i gång en av sina elever genom att utgå från elevens musik och ha pauser med musik som en morot för skolarbetet:

"Sen slår jag alltid ett slag för deras intresse, att man når dom genom att hitta intresset. Vi hade en tjej hon älskade en viss musikgenre, det var det bästa hon visste. Så det var att måla och diskutera och lyssna på låtar där hon var med liksom, och hon lyssnade även mycket på musik så att då var det ju, gör du den här sidan nu och så lyssnar vi på den låten sen." (Marianne)

En slöjdlärare beskriver hur hon utgår från elevernas intressen i sin undervisning:

"Den senaste tjejen som var här...det var det här mer att sy upp byxor som hon hade köpt som va för långa. Det var liksom meningsfullt direkt...först när hon hade gjort det en gång och lyckats bra med det gick hon och köpte nya bara för att ha mer. Det var byxor som skulle läggas upp lite. Det var liksom en grej som gav mening för henne." (Agneta)

En bygglärare menar att för vissa elever med IF fungerar det bara med praktiskt arbete och att han även har erfarenheter av det från undervisning utanför SiS: "I mitt arbetsliv har jag träffat många där skolan inte har fungerat, men när dom fick lärling på bygg...plötsligt hittade dom någonting där det funkade" (Totte). En fordonslärare berättar om en av sina elever med IF som förutom de ordinarie fordonskurserna hittade en meningsfullhet i att organisera och sortera alla bildelar och verktyg i fordonshallen: "Han var ordningsmannen nere hos oss det året, han städade och han fixade och han gjorde i ordning i hyllorna, och då lät jag honom göra det för han trivdes med det" (Per-Johan). En annan fordonslärare berättar också om vikten av att utgå från elevernas intressen och att undervisningen ska vara så verklighetsnära som möjligt:

Att möta dom på deras nivå. Liksom starta där och bygga relationer med dom och hitta, för det är ganska brett med bilvård eller meck eller reparationer, hitta deras...vad dom är intresserade av [...] Sen försöker jag alltid likna så mycket som det går i en riktig verkstad. Jag jobbar bara med skarpa...äh bilar...med riktiga bilar, från kundmottagande till reparation och service...sen vill jag gärna ha ut dom i praktik för att möta den riktiga verksamheten." (Palle)

Att utgå från elevernas intressen och erfarenheter och skapa verklighetsnära undervisning som upplevs som äkta för eleverna framträder som motivationsskapande strategier i lärares undervisning.

Vardagskunskaper är viktigt

Under fokusgruppsamtalen diskuterade lärarna frågan om vilka kunskaper och vilket lärande som är viktigast för elever med IF. Vi identifierade fyra teman. Mest framträdande i dessa diskussioner är att det viktigaste lärandet bör riktas mot att klara sig och fungera i vardagen och i samhället: "Vardagssysslorna...att dom klarar sig när dom kommer härifrån...att klara vardagen bättre med räkningar, matlagning, tvätt (Eva)". "Jag tycker ju att det är vardagsmatte...så att man kan klara sig ute i samhället [...] Äh... det tycker jag är det viktigaste att skicka med så att man inte råkar illa ut och blir lurad (Petra)". Robert menar också att vardagskunskaper är det absolut viktigaste: "Vardagskunskaper, vad behöver man i framtiden som ung vuxen? Dom har svårighet med klockan och känna tidsuppfattning, hur kan vi använda strategier för det [...] Dom behöver komma ut och se lite av omvärlden". Hilma utvecklar ytterligare vad dessa vardagskunskaper kan innebära:

"Färdigheter att ta med sig ut i vanliga livet sen [...] han måste veta hur han betalar räkningar, han måste veta hur han söker jobb...så här gör man...så här skriver man. Liksom rena färdigheter, vad krävs av mig i samhället och likaså strategier...hur kan du ta del utav information i vardagslivet."

Det andra temat var att riktiga yrkeskunskaper som kan ge anställningsbarhet lyfts fram av flera av SiS yrkeslärare som det viktigaste lärandet. Om SiS kan ge eleverna en anställningsbarhet under deras vistelsetid så har de helt andra möjligheter att få praktik och ett arbete:

"Vara ute på praktik, ta truckkort, med enkla medel kanske kunna få ett jobb, vi har den enda som vi har nu som faktiskt är mottaglig för anpassad gymnasieskola, han är ute på praktik och har tagit truckkort, det tycker jag känns riktigt bra för han kommer ju ändå få med sig nånting som gör honom lite mer anställningsbar när han lämnar oss efter fyra år. [...] Så om vi kan ordna nån form av anställningsbarhet är ju toppen...men det kräver ju längre placeringar och att man också är mogen för att kunna vara ute i samhället." (Magnus)

Att få möjlighet att ta ett truckkörkort som ger anställningsbarhet för att arbeta på ett lager är ett vanligt exempel på en kortare utbildning som kan ge anställningsbarhet för elever med IF. Ett annat exempel som kan ge anställningsbarhet är utbildningar och praktik riktat mot hotell och restaurang eller att arbeta i en affär: "Den här flickan som jag tänker på hon var ju intresserad av handels, alltså jobba på en Ica butik och lägga upp varor och så...och med stöttning...alltså jag tror absolut det skulle kunna fungera" (Eva-Lena).

Det tredje temat som framträder i fokusgruppsamtalen är att det viktigaste är att man som lärare arbetar med att stärka elevernas lärandeidentitet. "Att försöka skapa ett självförtroende för eleverna...att dom tror att dom faktiskt ska klara av uppgifterna som dom får [...] att man kan försöka få ett självförtroende i skolan. För att dom allra flesta har ju misslyckats ganska rejält (Alexandra)". Björn menar "att en tilltro till sin egen förmåga och hitta en mening med att gå till skolan" är det viktigaste. Den vanligaste strategin som beskrivs för att stärka elevernas lärandeidentitet är att initialt låta eleverna arbeta med saker de är bra på och där de får lyckas: "Ja men förstärka det som är bra...det som dom är duktiga på så man kan utveckla det man är bra på...så att man kanske kan jobba med det eller så (Joel)". Lärarna beskriver att lärandeidentiteten sakta förstärks genom att IF-eleverna får arbeta med anpassade arbetsuppgifter där de hela tiden får uppleva sig som kompetenta och att de kan lyckas i skolarbetet:

"Att få känna att dom får lyckas med nånting för att det är många som kommer som har misslyckats med det mesta, men även om inte det är stora steg men att dom får känna att nånting går bra. Att man ger dom nånting, för vi har ju haft en del elever som har sagt att det inte är förens jag har hamnat på SiS som jag har insett att jag kan plugga, så att det är ju nånting som man verkligen känner att kan man ge dom det...nånting på vägen." (Göran)

Lärarna lyfter också att arbetet med att utveckla elevernas lärandeidentitet handlar om att få eleverna motiverade att lära sig i skolan för att de vill det själva, att skapa en inre motivation för lärande: "Dit jag helst vill nå det är ju att skapa en...att eleverna får en egen motivation... att när dom studerar så gör dom det för sin egen skull...Inte för min skull eller för någon annans skull (Eva-Lotta)".

Det fjärde temat som framträder i fokusgruppsamtalen handlar om att fungera i vardagen här och nu, genom att vuxna tillsammans skapar struktur under dagarna med förutsägbara rutiner, som möjliggör att barnet kan fungera som skolelev:

"Återigen vardagen, att komma upp på morgonen, gå och borsta tänderna...äta...en sysselsättning och sen att liksom komma tillbaka till avdelningen och ha rutiner även där. Vi har ju tyvärr sett elever som inte haft en rutin utan har varit på rummet hela tiden, där man inte vågat gå in eller inte kunnat gå in av olika anledningar. Vi har ju sett i alla fall att när eleverna är i skolan och har sin dagliga rutin så flyter det på rätt så bra." (Pia)

Att fungera i vardagen här och nu som skolelev handlar enligt flera av lärarna också om att få hjälp med att komma i tid och att lära sig att vara skolelev: "Att komma i tid, göra det man ska och uppföra sig som man förväntar sig att en elev i den åldern gör (Astrid)". "Det är kanske första gången i deras liv det finns struktur och rutiner, dom vaknar samma tid, dom sover samma tid, det finns mat tre gånger. Så det är jätteviktigt också, rutiner (Eva)".

Lärarnas uppfattningar av vad det viktigaste är att eleverna lär sig kan sammanfattas i dessa fyra teman: 1) Vardagskunskaper som gör att de kan fungera bättre i vardagen och i samhället 2) Riktiga yrkeskunskaper som ger anställningsbarhet inom ett praktiskt yrke 3) Att eleverna utvecklar en positiv lärandeidentitet 4) Att få struktur på dagarna med förutsägbara rutiner som gör att man kan fungera som skolelev.

Vikten av att eleverna är inskrivna i rätt skolform

Framträdande i lärarnas diskussioner i fokusgruppsamtalen är att det inte behöver vara så stor skillnad på att undervisa elever med IF i SiS skolverksamhet eftersom de flesta elever är i behov av stöd. "Vi har ju många andra elever som också behöver väldigt mycket anpassningar", berättar Ola. Lärarna beskriver att undervisningen anpassas efter var individen befinner sig i sitt lärande och utifrån elevernas styrkor och svårigheter. Lärarna beskriver också att det förmodligen är betydligt fler elever de undervisar som borde ha en IF-diagnos eller ligger precis över gränsen begåvningsmässigt för att kunna få en diagnos:

"Jag tror vi har fler elever med IF, eller som skulle ha en IF diagnos men som inte har det...sen har vi en under utredning. Äh...och vi har haft några fler...vi undervisar dom men vi vet liksom inte...vi har det inte på papper." (Eva-Lena)

I den konkreta undervisningen handlar det om att möta eleverna på deras villkor oavsett diagnos:

"En diagnos kommer ju sällan ensam och IF det är ju sällan någon bara har en begåvningsnedsättning utan det handlar ju ofta om autism, språkstörning...just med dom här språkliga problemen...det är nästan mer viktigt att ha med det kan jag tycka och inte stirra sig blind på att det är lågbegåvning. Ja det är det också men det blir samma konsekvenser av en språkstörning för att du inte förstår och kan tillgodogöra dig." (Kenneth)

Det som bekymrar lärarna mest är att de upplever att elever de undervisar som har en IF-diagnos, men inte är placerade i rätt skolform, inte blir bedömda på ett rättvist sätt:

”Undervisningen lägger vi ju på elevens nivå, så i den situation gör det ingen skillnad vilken skolform du är inskriven i, men när vi ska börja bedöma och när vi ska börja betygssätta då gör det väldigt stor skillnad...den här eleven kunde faktiskt fått ett betyg med sig om hon hade varit inskriven rätt.” (Katta)

Belma menar att ”det här f:et är ju till skada för våra elever”. Att inte kunna bedöma eleverna på ett rättvist sätt på grund av att de är placerade i fel skolform är frustrerande för många lärare: ”Det är väldigt sällan dom får betyg eftersom vi inte har rätt läroplan [...] Det känns inte alls bra”, berättar Eva. Att inte bli bedömd på ett rättvist sätt utifrån sina förutsättningar hämmar elevernas motivation och kan hindra dem från att utveckla en positiv lärandeidentitet enligt lärarna. En lärare beskriver det så här:

”Det är inte motiverande...studiemotiverande...att gå in i skolan på helt fel villkor. Alltså dom vet ju mycket väl, eller det kommer dom ju märka i alla fall, att betyg finns inte på kartan där. Äh och jag menar ju längre tid man går i det, ja men hur ska man ens tänka sig att man ska lära sig någonting. Hur ska man tänka sig att man ska gå fyra år på gymnasiet. Om man aldrig har fått ett betyg för att man råkade gå i fel skola.” (Camilla)

Framträdande i lärarnas berättelser är att fel skolform framför allt blir problematiskt och orättvist vid bedömningen av elevernas kunskaper. När eleverna är inskrivna i rätt skolform kan många elever också få med sig många betyg: ”Tittar du på kunskapsmålen så ofta är det ju att det räcker att dom är med och tittar, att dom är närvarande (Pia)”. Lärarna beskriver också att rätt skolform kan ge ett helt annat skyddsnät för elever med IF: ”Du har ju ett livslångt stöd. Med arbetsmarknaden, med boende, kontaktpersoner, det stödet dom behöver (Kenneth)”. ”Det är ingen av dom vi har nu som skulle kunna gå ut i ett jobb på vanliga villkor. Dagliga verksamheter och sånt absolut men...med goda förutsättningar till ett lättare arbete (Kicki)”.

Flera lärare menar att det är gynnsamt för elevernas lärande när de studerar och blir bedömda inom ramen för de anpassade skolornas läroplaner, men samtidigt läser kurser som de klarar enligt den ordinarie läroplanen: ”Dom kan ju ha dubbla läroplaner, du kan ju klara liksom vissa praktiska ämnen på den vanliga. Det ger ju också en självkänsla (Magnus)”. Flera av de elever vi har beskrivit i tidigare avsnitt är inskrivna i de anpassade skolformerna men studerar parallellt med detta kurser inom ramen för vanliga yrkesutbildningar.

Lärarna berättar att ett relativt vanligt hinder för placering i rätt skolform är att föräldrar upplever det som en skam att ha ett barn med IF-diagnos och motsätter sig både diagnostisering och en placering i de anpassade skolformerna. De måste få tydlig information om att det kan vara viktigt för deras barn för att de ska få tillgång till samhällets stödfunktioner och kunna få stöd utifrån deras förutsättningar:

”Ganska många med utländsk bakgrund dom förstår inte detta, har man dom här svårigheterna så är man ju knäpp i huvudet liksom. Jag har ju jobbat på vanlig kommunal skola med dessa elever, dessa föräldrarna, och dom bara nej nej nej. Ibland har vi kommit igenom det att nej du kan va lugn när du blir gammal, vi kommer ta hand om ditt barn. Det är ju en rättighet dom har att få detta samhällsstödet. Tyvärr betraktat med skam.” (Astrid)

Sammanfattningsvis visar lärarnas erfarenheter att placering i rätt skolform är avgörande för att eleverna ska kunna bli rättvist bedömda och ges reella möjligheter att lyckas i skolan.

Säkerheten är en begränsning

En återkommande begränsning i undervisningsplaneringen är enligt lärarna det ökade säkerhetsfokuset under de senaste åren: "Det är säkerhet, säkerhet, säkerhet. Det blir som en dålig negativ spiral [...] Säkerhetstänket har blivit mycket hårdare, vi får inte göra vissa saker. [...] säkerheten begränsar...ibland har dom inte fått gå till skolan ens på grund av säkerhet (Magnus)".

Lärarna berättar att dagens situation med nya politiska beslut har skapat en brist på LSU-platser inom SiS och att de nu även får ta emot LSU-placerade elever, vilket begränsar hur skolan kan arrangeras på grund av ökade säkerhetskrav:

"Vi upplever just nu väldigt mycket med de här säkerhetsbedömningarna. Hela tiden och just nu får vi in ungdomar som kan tillhöra kriminaliserade gäng och det där är någonting som har kommit dom senaste åren. Tänker jag tio år tillbaks i tiden så fanns inte det på kartan." (Kenneth)

Konsekvensen enligt lärarna är att det har blivit svårare att erbjuda yrkesutbildningar med större undervisningsgrupper än 1–2 elever på grund av ökade säkerhetskrav: "Det är svårare nu att erbjuda praktiska ämnen i stor omfattning på dom flesta ungdomshem, speciellt dom med den högsta säkerhetsnivån (Fabian)". Även möjligheten att erbjuda praktiska och estetiska ämnen på grundskolenivå har begränsats på några av ungdomshemmen på grund av ökade krav på säkerhet. En av lärarna berättar:

"Dom har ju många gånger plockat bort slöjd till exempel, det är ju ganska många som har haft... men...dom har lutat sig emot risken och då har dom stängt slöjdsalen. [...] Inte bara slöjdsalar, xxx hade ju en fantastisk verkstad, äh som man gjorde om till nån vaktcentral." (Alexandra)

Att begränsa möjligheterna för grundskoleundervisning i praktiskt inriktade kurser påverkar elevernas utbildning och lärande negativt enligt lärarna: "Många är ju duktiga i praktiska ämnen, musik, hemkunskap, slöjd, idrott... medans dom teoretiska oftast har varit ett problem. Så att det är ju synd att man av olika skäl inte kan erbjuda mer sånt" (Mia).

Ett ökat fokus på säkerhet under de senaste åren har enligt lärarna begränsat deras möjligheter att arrangera undervisning för elever med IF, framför allt när det gäller att erbjuda undervisning i mer praktiska och estetiska grundskoleämnen samt inom olika yrkesutbildningar.

Bristande samsyn påverkar skolnärvaron

I de flesta av fokusgruppsamtalen beskriver lärarna att de har hög närvaro i skolan bland sina elever och att samarbetet med avdelningarna fungerar bra, att det finns en samsyn om vilka förhållningssätt vuxna ska ha gentemot skolan och att förbereda eleverna på skoldagen: "Dom förbereder eleverna både på kvällen innan och samma morgon...kvällen innan, på morgonen, väckning, frukost", berättar Ola. En annan lärare berättar:

"Avdelningen blir ju deras föräldrar. Och de är bra, nästan alltid. Dom här tjejerna har ju alltid haft med sig personal i skolan så då har man kunnat ringa och prata med varandra efteråt eller innan att nu är dom här eleverna inte på så bra humör och det har hänt någonting och sen efteråt ifall det har skett någonting på lektionen så har man kunnat ringa och diskutera [...] Vi har behandlingsassistenter som verkligen är med i klassrummet och som är aktiva, så blir ju tjejerna det också...vi har många behandlingsassistenter och behandlingspedagoger som är fantastiska, som verkligen jobbar jättebra med deras ungdomar." (Pia)

Men i några av fokusgrupperna uttrycker lärarna en frustration över att samsynen och samarbetet mellan skolan och avdelningarna är bristfälligt och att det får stora konsekvenser för elevernas skolnärvaro. Lärare beskriver att det finns avdelningar på ungdomshemmet de arbetar på där eleverna tillåts ha Tv:n på hela natten och sedan ligger kvar och sover långt in på förmiddagen i stället för att gå till skolan. "Ja, och det har ju egentligen inte läraren med att göra att ungdomen ska komma upp och komma i tid. För det är ju faktiskt behandlingspersonalens uppgift", berättar Eva-Lena. Flera lärare menar att skolnärvaro främst handlar om bristande samsyn och behandlingsassistenternas förhållningssätt och hur de ställer frågor till barnen på morgonen. Så här berättar en av lärarna:

"Sen har vi den andra avdelningen där det inte sitter lika bra tyvärr. Där är det fortfarande svårigheter med att få personal att följa med till skolan, trots att dom ska med till skolan, man har svårt att få ungdomarna att gå till skolan. Man uttrycker sig ganska plump och kan säga att: "det är väl ingen som ska gå till skolan nu"... det får inte förekomma att man uttrycker sig på det sättet. [...] Det är viktigt hur man pratar kring skola och hur man då frågar eleverna och att det är en självklarhet att dom ska gå till skolan. Det är inte en fråga att: "vill du gå till skolan", utan det är att: "skolan börjar om 25 minuter, har du hunnit göra i ordning?" (Eva)

En lärare på ett annat ungdomshem har liknande erfarenheter:

"Man märker ju också när man ringer avdelningarna vilka personer eller avdelningar som tycker att skolan är viktig, och dom som inte tycker det. "Vill du gå till skolan"? är ju en vanlig fråga som vi hör som personalen ställer till eleverna när vi ringer. Då signalerar man att skolan är ett alternativ som finns i periferin, istället för att uppmuntra skolan och säga det är kul, kom vi går dit [...] Konsekvensen blir ju att, säg att dom har ett skolmisslyckande och så kommer dom plötsligt till en vuxen som säger nej men sov du, det är okej." (Katta)

En annan lärare berättar om en elev som inte kom till hennes lektion precis innan på morgonen och vad hon fick för svar när hon ringde till avdelningen:

"Ganska slående idag när jag ringde till avdelningen och frågade var Maja var någonstans och då var det ju personal som svarade att hon tyckte inte att eleverna behövde gå till skolan. Hon behövde inte gå till skolan för det kunde hon vänta med tills hon var 20 år." (Bodil)

De flesta lärare som diskuterade närvarofrågan menar att ansvaret för att det finns en samsyn i personalgrupperna angående vilka förhållningssätt som vuxna ska ha gentemot skolan ligger på ledningen. Att skolnärvaron ökar när ledningen konsekvent signalerar att skolan är viktig för alla personalgrupper. En av lärarna beskriver det så här:

"Man har inte haft någon struktur innan man kom hit, då är det jätteviktigt att få in den här dagsstrukturen eller dygnsstrukturen. Och då måste alla jobba på det. Oavsett om någon tycker att skolan är viktigt eller inte så måste alla jobba på det. Det är ju en ledningsfråga, jag vet också att man jobbar med det här." (Petra)

Lärarnas berättelser ger en förståelse för orsakerna till ytterligheterna i de två inledande berättelserna, med en skola full av elever, och en tom skola där eleverna inte hade stigit upp. De flesta lärares uppfattningar är att hög skolnärvaro främjas av en samsyn på ungdomshemmet och att ansvaret för att denna samsyn finns är organisatoriskt och ligger hos ledningen.

Att bli elev igen

I detta avsnitt identifierar och beskriver vi teman som belyser hur rektorer erfar sitt arbete med att skapa en utbildning som gör det möjligt för elever med IF placerade vid SiS att bli elever – att träda in i elevrollen och etablera en lärandeidentitet. I rektorernas utsagor framträder ett ledarskap inriktat på att främja skolnärvaro, gemenskap, lärandeidentitet och framtidstro hos elever med erfarenheter av bruten eller utebliven skolgång, utanförskap och låg tillit till skolan. Med skolnärvaro avses inte enbart placering vid SiS, utan den reella möjligheten att delta i undervisning och att stanna i lärandet över tid. Gemenskap syftar på den konkreta erfarna tillhörigheten i skolans vardag – relationer, grupper och ramar som gör att barnen räknas och behövs. Lärandeidentitet betecknar självförståelsen som någon som kan lära, pröva och lyckas i undervisningen. Framtidstro riktar sig mot horisonten utanför institutionen: att lärande i skolan har bäring på livet efter SiS – i studier, arbete och samhällsliv. Rektorsuppdraget framträder både som pedagogiskt och organisatoriskt: att i vardagens möten hålla samman ett relationsburet ledarskap med de villkor som gör arbetet möjligt – lärmiljöer, tidsstrukturer, tydliga professionella roller, korrekta beslut om skolform och fungerande övergångar.

Relation, tillit och gemenskap som startpunkt

Rektorerna beskriver arbetet med att främja närvaro som främst ett relationsarbete: att möta individen innan undervisningen kan bli möjlig. Eleven behöver först bli sedd som person, erkänd och behövd. Därefter kan undervisning och lärande ta vid. Närvaro vilar på tydliga förväntningar i skolan och ett respektfullt bemötande som markerar att barnet räknas och förväntas nå sina livsmål. För elever med tidigare skolmisslyckanden och fragmentarisk skolgång blir detta den första stabila grunden: en konsekvent vuxennärvaro som säger: "Du hör hemma här...och vi tror på dig!" Viking berättar:

"Här är det viktigt att gå i skolan [...] Det säger både lärare och behandlingspersonal [...] alltså alla våra medarbetare på avdelningen. När en ny elev kommer är alla nyfikna [...] och frågar: "Vem är du?" Och utifrån var varje elev befinner sig här och nu, så drar vi igång med planering av undervisningen [...] Här har vi en enda regel: vi litar på att alla sköter sig och tar ansvar, både personal och elever [...] Det som är viktigast är att skapa goda relationer, att lita på varandra [...] Jag upplever att lärarna bemöter alla elever med respekt utifrån detta "Vem är du?" och det är som vi alltid säger till dem: "Vi är här för din skull, vi vill att du ska lyckas."

Viking beskriver hur en tydlig skolnorm, buren av respektfulla relationer, gör närvaro möjlig och meningsfull. Håkan formulerar det så här:

"Det är viktigt att eleverna känner att detta är där jag hör hemma, att jag har en plats här [...] Och lärarna pratar om vad som är det viktigaste i kompetensen för att det ska fungera, och då pratar ju de först om det här att skapa en situation där vi kan komma överens med eleverna om att vi ska undervisa om någonting, och sedan kan man undervisa, och det ena utesluter inte det andra."

Formuleringen visar hur lärarkompetens förstås relationellt: först tillhörigheten och överenskommelsen, därefter innehåll och metod — det ena utesluter inte det andra, men ordningen avgör om närvaron bär. Henry sammanfattar närvaroarbetets kärna: att långsiktigt bygga trygghet och lärandeidentitet genom ett relationsbaserat ledarskap och en grundhållning av tillit till barns vilja att lyckas:

”Vi har alltid sett oss själva som en skola som alla vill gå i. Vi har aldrig haft hög frånvaro [...] Det handlar mycket om att bygga en skolidentitet, att få till de pusselbitar som behövs för att klara sig bättre [...] Det jag tycker är viktigt att ta med är hur man arbetar med det främjande...livsperspektivet, och hur man kompenserar för sådant som har fattats [...] Det är därför viktigt att lärarna har ett relationsbaserat ledarskap i sin undervisning [...] att hitta ett sätt att kunna ha en relation med varje unge i skolan [...] för att kunna förstå, möta och spegla eleverna i deras bakgrund och varför de hamnat här [...] Eleverna behöver veta att i det här sammanhanget är jag trygg [...] så att eleven vågar bygga en skolidentitet [...] Det kvittar hur mycket utbildning du har, om du inte har en genuin tillit till att eleverna vill klara av skolan, kommer de inte att klara av den [...] Barn gör rätt om de kan, och om vi tror på dem.”

Henry beskriver att närvaroarbetet vilar på tre ben: relation, tydliga och respektfulla normer samt en bärande tillit. När relationen bär – och ramarna och tilliten är tydlig – får närvaron fäste. ”Relationen är viktigast [...] en trygg, tillitsfull och stödjande miljö där eleverna kan vara och lära över tid” berättar Sandra. Anna-Karin berättar att de genom att arbeta kontinuerligt med skolmiljön har fått en högre skolnärvaro:

”Det vi har liksom upptäckt är att det viktigaste är att skapa trygghet och trivsel i skolan, vilket gör att barnen kommer till skolan i större utsträckning. [...] Vi ser över tid att vi har lyckats [...] bygga självförtroende, skolidentitet, tillitsfulla relationer [...] och öka närvaron i skolan.” (Anna-Karin)

Flera rektorer framhåller också att barn inom SiS ofta bär på erfarenheter av utebliven skolgång och bristande bemötande. Håkan berättar: ”Jag vet att många av våra ungdomar inte har gått mycket i skolan tidigare, och att de känt att ingen har lyssnat på dem [...] och att det därför är viktigt att de nu känner att [...] jag hör hemma här, jag har en plats här”. Mirjam beskriver vad barn med erfarenheter av utanförskap och fragmentarisk skolgång behöver för att kunna delta i skolan:

”Eleverna har tidigare ofta inte varit i skolan överhuvudtaget; de har bara fallit bort från samhällslivet, de har inte varit i skolan och har hängt ute på stan, och sedan har de fallit in i gängkriminalitet eller narkotikamissbruk [...] Sedan hamnar de här. Det viktigaste är att skapa en jättebra relation till eleven, det är det viktigaste. Eleverna måste tro på att vi vill hjälpa och stötta dem, att vi vill dem väl. Annars kommer de inte att komma till skolan.”

Miriam beskriver att de måste möta eleverna utifrån deras tidigare misslyckanden och erfarenheter av ett bristfälligt bemötande. Närvaro blir möjlig när skolan förenar ett tydligt relationslöfte – att vilja och orka bära eleven – med en trygg skolmiljö och anpassad undervisning. Då kan tillit byggas stegvis och den reella möjligheten att delta i undervisningen och stanna i lärandet över tid växa fram.

Rektorerna beskriver en startpunkt för närvaro: först blir barnet sett och stöttat i en trygg skolmiljö, därefter följer tydliga och respektfulla ramar som hålls levande genom relationsbaserat ledarskap och anpassad undervisning. I den ordningen kan elever i ett tidigare utanförskap stegvis pröva, lyckas, ta större ansvar och bygga en lärandeidentitet enligt rektorerna. Avgörande är mötets kvalitet, vuxnas samsyn och uthållighet över tid. När en tydlig skolnorm bärs av respektfulla relationer och gemenskapen hålls samman, byggs tillit – och närvaron kan få fäste.

Lågtröskelstart och pedagogisk takt

I rektorernas berättelser tar närvaroarbetet – med relation och tillit som grund – nästa steg: lågtröskelstart och pedagogisk takt. Lågtröskelstart innebär att börja där eleven står, med mentor och skolsamtal, korta hanterbara pass, ”prova på” och ett nära vuxenstöd. Pedagogisk takt är enligt rektorerna lärarens fortlöpande avvägning av tempo, omfattning, arbetsformer och stöd utifrån elevens dagsform och progression. Ett vuxenstöd som hålls samman – så att eleven orkar, vill och kan komma tillbaka nästa dag. Walter berättar hur lågtröskelstart och pedagogisk takt omsätts i praktiken:

”Vi börjar med en bas som fungerar för alla [...] Undervisningen måste starta där eleven befinner sig [...] Alla elever har minst två mentorer... ”jag är din människa”... och de är ett team tillsammans med ungdomarna [...] som skapar bra relationer med eleverna och hjälper till att lägga upp undervisningen utifrån var eleven är här och nu, hur eleven mår för tillfället [...] Utan dem fungerar inte min skola. [...] Vi har en daglig struktur där alla ämnen ger ramar [...] Vi undervisar i små grupper och börjar med korta ”prova-på”-pass [...] Ser vi att någon tappar orken, kliver den som står närmast in: ”Vart tog du vägen... vad gör vi nu?” [...] Sedan anpassar vi oss hela tiden efter den enskilda eleven: vi tänker igenom styrkor och behov, tar ett steg i taget, repeterar, ser att det har landat och låter det ta den tid som behövs [...] Vissa mår inte bra av ett fullt schema; då börjar vi mindre och nyfiket utforskar om och när det går att bygga på, om det finns möjlighet att läsa fler ämnen.” (Walter)

Walter menar att skolnärvaro skapas genom en medvetet designad skolvardag: sänkta trösklar, aktivt mentorskap, små grupper och snabba mikrojusteringar gör undervisningen adaptiv och bygger stegvist på elevens uthållighet och agens. Flera andra rektorer lyfter mentorskapet som nyckeln för att kunna omsätta lågtröskelstart och pedagogisk takt i praktiken. Mentorena beskrivs vara spindeln i nätet för eleverna, både för konkreta undervisningsarrangemang som främjar elevernas skolnärvaro, och i alla kontakter med övriga lärare, behandlingsassistenter, rektor och psykologer. Henry berättar:

”Alla elever har en mentor [...] Mentorsrollen är spindeln i nätet, pratar med eleven, går på behandlingsmöten, har alla uppdragsmöten, sköter den individuella studieplanen och är förstahandskontakt med avdelningen i alla delar [...] Mentor vet mest om eleven, vad han eller hon behöver, och hur vi ska lägga upp undervisningen på bästa sätt för eleven.”

Mentorskapet fungerar som ett nav enligt rektorerna; genom korta uppföljningscykler och snabba justeringar hålls relationen bärig och närvaron blir möjlig över tid. Sandra betonar att takten måste följa barnens dagsform och progression:

”Jag skulle säga att vår skola är inkluderande [...] Vi försöker arbeta utifrån var eleven befinner sig [...] Ibland kan vi inte ha undervisning... eleven mår kanske för dåligt just den dagen... då väntar vi med skolan och stöttar på annat sätt [...] Vi arbetar hela tiden med att hitta den miljö som får eleven att fungera bäst, och vi lyssnar mycket på dem [...] Vi har mentorer, ungdomsråd och en referensgrupp där en från varje avdelning är representant, så när vi ska anpassa något får vi deras bild. Det var faktiskt en elev som sa till mig: ”Det här är första gången jag känner mig normal, här hör jag hemma, jag har en plats här.”

Sandras ord illustrerar att när tröskeln sänks och takten i undervisningen följer elevens dagsform – med lyssnande och mentorstöd – växer hemhörighet och närvaro. Mirjam ger ett konkret exempel på lågtröskelstart: att börja i ett lustfyllt ämne som snabbt ger erfarenhet av att skolan kan fungera:

”Många vill inte ha skola alls när de kommer hit [...] så vi ”lurar” ibland in dem i träslöjden [...] Det är ett ämne som eleverna brukar gilla [...] och sedan är det ju skola...fast du kanske inte tänker på det. Du har gått i skolan, kanske fått ett betyg i träslöjd och sedan får du läsa något annat [...] Det ger eleven känslan: ”Jag kan ju gå i skolan” [...] och så fortsätter vi sedan därifrån”.

På så sätt får barnen prova elevrollen och få en första ”jag kan”-erfarenhet. Nästa steg är att genomföra undervisningen i korta pass, med anpassningar, momentbyten och nära vuxenstöd:

”Under lektionerna arbetar vi i max trettio minuter för att kunna ha momentbyten hela tiden. Det skapar en helt annan känsla...att du orkar trettio minuter, att du har gjort det du ska...istället för misslyckandekänslor. Det är ju det här individanpassade [...] Vi har fyra elever per lärare [...] så vi kan arbeta mycket med enskilda elever utifrån deras dagsform [...] Läraren har lyssnat...man kan anpassa... eftersom man har tid att lyssna på ungdomarna.” (Mirjam)

Flera rektorer pekar ut 23-timmarskravet som ett hinder för pedagogisk takt. De menar att verkningfull undervisningstid – anpassad till dagsform, ork och progression – borde väga tyngre än antal schemalagda timmar. ”Nu driver man på för 23 undervisningstimmar i veckan för alla [...] Jag är inte tillfreds. Det blir tunnelseende [...] Vi behöver ett helhetsgrepp där timmarna inte är viktigast, utan den enskilda ungdomens behov”, berättar Henry. Walter har ungefär samma uppfattning: ”Enligt myndighetens mått mäts framgång i 23 klocktimmar... allt under måste motiveras och dokumenteras [...] Men jag tänker inte jaga siffran 23; det som ska räknas är att eleven mår bra och faktiskt utvecklas”. Citaten representerar uppfattningen att pedagogisk takt måste vara utgångspunkten för antalet timmar eleven ska vara i skolan –hållbar närvaro byggs när tempo och omfattning justeras efter elevens dagsform och progression, och när framsteg räknas i lärande och delaktighet – inte i schematimmar. Om något inte fungerar i undervisningen justeras upplägget tidigt; de små grupperna och den höga lärartätheten gör det möjligt. ”Märker vi att det inte fungerar, så får man liksom göra ändringar – vi har små grupper, vi har hög lärartäthet [...] och lärarna kan anpassa undervisningen efter elevernas förutsättningar och behov”, berättar Anna-Karin. Viking poängterar vikten av att arbeta i block för att undvika för många lärarbyten:

”Grunden är att lärarna inte har så många elever – då kan de börja utifrån vart eleven befinner sig [...] Här jobbar vi i block; jag förstår inte 45-minuterslektioner och många lärarbyten [...] Läraren är länge med sina elever och kan hela tiden följa dem och anpassa undervisningen efter dagsformen. Eleverna är ofta livrädda för att misslyckas, så vi säger: ”Du kommer att ha dagar när du dippar – men jag är här imorgon också.”

I rektorernas utsagor framträder målet att stegvis flytta över ansvar till eleven – men utan att släppa stödet. Belysande är ett citat från Henry:

”Vårt ansvar är att ge stöd och hjälp och väcka elevernas motivation för skolan. Vi behöver hjälpa dem att tro på sig själva – att de kan vara elever och lära [...] Ett av våra viktigaste uppdrag är att de steg för steg tar ett större ansvar.”

Rektorernas berättelser visar en bild av hur lågröskelstart och pedagogisk takt håller dörren till skolan öppen. När arbetet fungerar möter eleverna hanterbara pass, tydliga ramar och nära vuxenstöd, och takten justeras dag för dag. När små steg bekräftas och hinder fångas tidigt växer modet att återvända, samtidigt som ansvar och arbetsinsats successivt flyttas över till eleven. Det som börjar som ett varsamt inträde blir därmed stabil närvaro och en återerövrade elevroll.

Samlad vuxenhållning: skola och behandling i takt

För att närvaroarbetet ska fungera behöver skola och behandling agera samlat – med gemensamt språk och tydliga rollgränser – så att barnet möter samma närvarokrav och stöd på avdelningen som i klassrummet. Walter berättar:

”Vi har haft ett bra samarbete mellan skola, program och psykologer, men inte lika bra mellan skola och avdelning [...] Vi försöker ha en gemensam syn på vikten av att gå i skolan, men alla har olika perspektiv [...] eleverna stannade på sina rum istället för att vara i skolan [...] Vi har försökt lösa detta på olika sätt, men det har varit svårt att komma fram till något gemensamt [...] Sedan hade vi tur att skolinspektionen var här och kunde konstatera att skolan fungerade bra, men huvudmannen saknade ett systematiskt arbete för hur samverkan ska fungera...det var lite som en drömvinst för mig: ”Jaha, vad var det jag sa!” Utifrån det gjorde vi något som vi trodde skulle fungera, så det har blivit mycket bättre [...] Behandlingspedagoger är nu med i skolan, och vi har en arbetsbeskrivning som fungerar för när man arbetar i skolan, och den gäller alla som är här dagtid [...] Närvaron har ökat från 11 timmar i snitt per vecka till 21.”

Walters erfarenheter visar att en samlad vuxenhållning är avgörande – när skola och avdelning drar åt samma håll och rollerna är tydliga kan närvaron vända uppåt. Håkan poängterar också att denna samsyn är avgörande för att främja skolnärvaro: ”Vi jobbar väldigt tätt mellan skola och avdelning [...] för att alla ungdomar ska komma till skolan varje dag [...] vi har ju fantastiskt duktiga behandlingspedagoger, det känns ju som slöseri om vi inte skulle dra nytta av det”. När skola och avdelning talar med en röst minskar frånvaron enligt Henry:

”Skolan är en del av behandlingen...vi misslyckas om eleven inte kommer till skolan. Därför måste skola och avdelning prata skola varje dag [...] Vi behöver mer samverkan [...] Jag skapade en elevhälsa med skolfokus; så att alla tar på sig ”skolglasögonen”. Målet var att hitta en gemensam grund att samarbeta på...och det har faktiskt blivit bättre.”

Sandra förtydligar vikten av denna samsyn ytterligare kopplat till behandlingspedagogernas förhållningssätt och vad de har för förväntningar på barnens skolnärvaro:

”Är man som avdelningspersonal med i skolan får man bättre koll på vad som händer där...hur pratar vi? [...] På vissa ungdomshem existerar inte frågan ”Orkar du gå till skolan idag?” Skolan börjar klockan nio; vi går upp, äter frukost och du går till din mattelektion. Det är ingen ”har du lust-fråga”. Där upplever jag en bra samsyn...i princip går alla elever till skolan, och det sprider sig som en kollektiv grej: ”Vi går upp och går till skolan.” [...] Därför måste vi samarbeta, med en gemensam vision, en gemensam bild och fungerande kommunikation, så att det blir bra för ungdomarna.”

Tillsammans visar rektorernas erfarenheter att när skola och avdelning har en gemensam vuxenlinje – gemensam vision, daglig kommunikation, tydliga icke-förhandlingsbara rutiner och elevhälsa med skolfokus – blir skolgången en självklar del av behandlingen, och närvaron ökar och består. Samtidigt beskriver flera rektorer att sådan samsyn ofta saknas: barn möter olika krav och stöd på avdelningen och i klassrummet. Ingrid berättar hur brist på samlad vuxenhållning i vardagen får direkta följder för närvaron:

”Problemet vi har på vår skola är just frånvaro. Det är vårt största problem av olika anledningar [...] För lärarna står redo att ta emot eleverna, och jag har gjort ett schema så att alla elever har 23 timmar i de ämnen vi har. När vi har förberett för den undervisningen är lärarna på plats i klassrummet, då är det jättetråkigt att eleverna inte kommer, och det visar sig att det är rutinerna på avdelningen som gör att eleverna inte kommer [...] Det är sällan det är måndet som gör att de inte kommer, utan att de inte har lagt sig kvällen innan, eftersom personalen vill ha lugn och ro på natten och inte vågar säga att man måste gå och lägga sig i tid [...] Så våra ungdomar har TV på rummet, som är på hela natten [...] så då orkar de ju inte komma till skolan på morgonen [...] Det här har jag stört mig på sedan jag började här [...] Jag har tjatat och klagat [...] Sömn är ju en så stor del av deras mående, om de ska må bättre, och en del av behandlingen [...] Det här har jag lyft på varenda ledningsgrupp [...] Ingenting händer.”

Frånvaron bottnar här inte främst i elevens mående enligt Ingrid, utan i brist på samlad vuxenhållning kring grundrutiner som sömn och läggtider. När skola och avdelning inte delar ansvar, mandat och vardagsrutiner faller närvaron – oavsett hur redo lärarna än är – och frågan blir i första hand en lednings- och samverkansfråga. Anna-Karin poängterar också detta – att närvaron följer graden av samverkan mellan skola och behandling – där forum och en gemensam linje finns ökar den, annars sjunker den:

”Jag byggde upp ett forum där undervisande lärare och behandlingspersonal möttes en gång i månaden. När det fungerade såg vi mycket goda närvaroresultat [...] När forumen föll bort blev arbetet fragmenterat...”vi mot dem”. I år låg frånvaron på 16–17 procent, ibland högre, vilket jag kopplar direkt till bristen på forum för samverkan...både internt och externt. Det här är svårt; varje institution har sina förutsättningar och utmaningar, och det är svårt att få ihop närvaroarbetet [...] Vi har halkat tillbaka till ett läge vi inte vill vara i [...] Detta är ett tydligt förbättringsområde.”

Anna-Karins erfarenheter visar att skolnärvaroarbetet står och faller med samspelet mellan skola och behandling. Viking beskriver också vikten av en samlad vuxenhållning – att skola och behandling går i takt:

”Vi ligger nära 90 procents närvaro eftersom vi arbetar med helheten...skolan möter eleverna där de är och hittar deras väg in. Men när avdelningen inte har samma förståelse uppstår missförstånd [...] För att närvaron ska hålla har vi gett behandlingsteam delegation i elevhälsan så att samverkan sker på både individ- och verksamhetsnivå...vi bygger hållbar, inre motivation...inte yttre belöningar...och här är institutionschefens stöd för skolan avgörande. När helheten backar upp skolan håller närvaron...annars blir det dragkamp mellan skola och behandling, och frånvaron ökar.”

Sammanfattningsvis beskriver rektorerna närvaroarbetet som ett lagarbete där skola och behandling håller en gemensam linje. När vision, språk och rutiner delas och rollerna är tydliga, möter eleven samma förväntningar kväll, morgon och lektion. Det kräver fasta samverkansforum, daglig kommunikation och ett tydligt skolfokus med mandat att undanröja hinder. Ledningens stöd är avgörande enligt rektorerna: där institutionschefen håller ihop helheten fungerar arbetet, annars uppstår dragkamp och ”vi-dom”-mönster. Brister i grundrutiner som sömn och läggtider framträder i rektorernas berättelser som att skolfrånvaro ofta är ett samverkansproblem snarare än ett elevproblem. Kärnan är en samlad vuxenlinje där skola och behandling inte går i takt.

Att utbilda för framtidstro

Rektorerna beskriver hur arbetet riktas mot framtiden. I deras berättelser innebär framtidstro att skolans insatser upplevs ha bäring efter SiS – i studier, arbete och samhällsliv. När skolnärvaron börjar bli mer stabil flyttas fokuset mot att göra lärandet meningsfullt framåt genom studie- och yrkesvägledning, validering av kunskaper, delmål som kan leda till betyg eller intyg samt praktik när det är möjligt. Samtidigt betonas vikten av tidig samordning med hemkommun och mottagande skola. När övergångar planeras i tid och ansvar är tydliga, ökar chansen att studier och arbete faktiskt tar vid. Viking beskriver framtidstro: undervisningen ska ge både gymnasiekompetens och verkliga vägar till jobb – vilket kräver fungerande övergångar, rätt skolform och träning i vardagsfärdigheter:

”Skolans arbete måste ha bäring efter SiS [...] På industritekniska programmet tar eleverna svetslicens, vilket gör dem anställningsbara [...] Målet är dubbelt: gymnasiekompetens och en faktisk väg till jobb [...] Men övergångarna bryter: beslut om rätt skolform följer inte alltid med, vissa kommuner tar inte emot elever efter SiS...ansvaret hamnar mellan stolar [...] Skolan är den största friskfaktorn för framtiden, därför tränar vi också vardagsfärdigheter och nya sammanhang – att tvätta, sortera, handla, laga mat, uppträda vid matbordet – så att eleven kan kliva ut och fungera själv, i studier, arbete och familj- och samhällsliv.”

Ingrid betonar att det är viktigt att erbjuda yrkesutbildningar som gör eleverna anställningsbara på riktigt: ”Därför har vi byggt en elevhälsa med skolfokus och driver på för fler yrkesinslag, hotell-och-restaurang [...] måleri, svetsimulatorer, i en säker skolmiljö ...så att vägen till studier och arbete faktiskt kan bli verklig”. Sandra beskriver övergångarna som kritiska och att samverkan med hemkommunerna är avgörande för elevernas fortsatta studier efter SiS:

”Vi vill att undervisningen både ger gymnasiekompetens och öppnar vägar till arbete [...] Men mycket avgörs i övergångarna...beslut om rätt skolform kommer inte alltid från hemkommunen i tid, och då riskerar elever att hamna fel [...] När det dröjer försöker vi ändå lösa det...jag har ”fuskat” ibland för att ingen ska stå utan undervisning...men gråzoner kvarstår [...] Därför behöver vi tidig samordning med kommunernas elevhälsa och tydliga mandat.”

Viking och Sandra flyttar blicken från ”tid i skola” till hållbarhet efter skolan på SiS: eleven ska lämna SiS med validerade meriter, tränade vardagsfärdigheter och ett förankrat mottagande. Utbildningens mål är dubbelt – formella meriter som kan användas (betyg, intyg, yrkeslicenser) och förmågor att fungera i studier, arbete och samhällsliv. Nyckeln är tidiga, bindande beslut om skolform och en sammanhållen ansvarskedja som inte låter någon falla mellan stolarna.

Även Håkan berättar om hur framtidstro blir praktik: skolan hålls som nav i en helhet där övergångar säkras, undervisningen ger små dagliga framgångar och vardagsfärdigheter vävs in – så att vägen mot studier och arbete fortsätter efter SiS:

”Vårt arbete måste märkas efter SiS...i studier, arbete och vardagsliv. Målet är både gymnasiekompetens och en faktisk väg till jobb. Därför bygger vi utsluss...vår SYV kliver in som mentor, följer behandlingsteamet och knyter ihop med mottagande skolor. Samtidigt tränar vi det som väntar där ute... grupparbete, att be om hjälp, sociala koder, att hantera post, resa och handla...inte för att bara fungera här utan för att fungera sen.”

Enligt rektorerna växer framtidstro genom kontinuitet: när skolan hålls som nav, övergångar säkras i tid och både formellt lärande och vardagsfärdigheter räknas och följs åt med eleven, blir steget vidare till studier och arbete faktiskt möjligt och hållbart. Rektorerna konkretiserar vad framtidstro kräver i vardagen. Anna-Karin beskriver att de ”bygger vägar till arbete, praktik, studiebesök och skola och arbetsliv...med CV, intervjuutbildning och vardagsfärdigheter...så att vägen framåt faktiskt håller.” Med meriter som går att använda som Ingrid beskriver: ”Det vi gör här

måste hålla utanför SiS. För mig är framtidstro att eleverna lämnar oss med något gångbart...gymnasiepoäng där det går, truckutbildning och tydlig dokumentation...och att övergången är förberedd". Men Ingrid berättar också att övergångarna möter ett motstånd: "Vi försöker samordna, men stöter ofta på motstånd...hemkommuner som inte tar emot och en SiS-stämpel som stänger dörrar, så vi kämpar". Walter beskriver vikten av arbetet med övergångar som är förberedda och träning för både studier och vardagsliv:

"Framtiden måste finnas i allt vi gör [...] målet är att eleven lämnar oss med något som går att fortsätta på...kurser, betyg och en plan med kontakt in i mottagande kommun. Därför börjar övergångsarbetet tidigt: ISP, elevhälsa och SYV varje vecka, samordning med rektor och socialtjänst [...] Vi tränar också vardagsfärdigheter – ADL på schemat, rutiner, att ta sig ut i nya miljöer – så att eleven vågar kliva vidare. Ibland följer vi med på introduktionsveckan på nya skolan [...] Problemet är att vårdkedjan inte alltid följer med ut: gymnasieskolor säger "fullt", utslussplatserna räcker inte och utan överlapp blir steget för stort. Vi behöver fler utslussplatser och eftervård...och tidiga, tydliga överenskommelser – så att studier och liv faktiskt kan ta vid efter SiS."

Rektorerna beskriver att framtidstro växer när eleven lämnar SiS med gångbara meriter, tränade vardagsfärdigheter och en förankrad plan där mottagande skola/kommun faktiskt tar vid – utan att detta riskerar övergången att bli ännu ett avbrott. Utgångspunkten är elevens situation när eleven lämnar SiS – därifrån motiveras innehåll, omfattning och tempo. Henry framhåller att skola, vardagsträning och framtidstro hör ihop:

"Det viktigaste är inte hur det går här idag, utan hur det går efter SiS. Därför anpassar vi innehåll, omfattning och tempo så att varje ungdom rustas med både kunskaper och färdigheter för att klara sig vidare [...] Ibland är progressionen att gå från två till tre timmar; ibland att träna vardagsfärdigheter, social förmåga och strategier [...] Vi har elever som läser på externa skolor...de går upp på morgonen, tar bussen, är i skolan hela dagen och åker hem igen... de övar på vanlig skolgång och att vara med andra ungdomar [...] De handlar, sköter tvätt och annat praktiskt för att undanröja hinder och bygga hållbar, inre motivation [...] Måttet på framgång är att de fungerar efter SiS...i gymnasiet, i arbete och i vardagen."

Enligt Henry är framtiden måttstock – när kunskap och vardagsfärdigheter hålls ihop mäts framgång i att eleven fungerar vidare i gymnasiet, arbete och vardag.

Sammanfattningsvis tecknar rektorerna en samstämmig bild av vägen tillbaka till elevrollen. Arbetet börjar relationellt: barnet behöver bli sett, erkänt och behövt i en trygg miljö med tydliga, respektfulla ramar – först då kan undervisningen ta vid och en lärandeidentitet växa. Nästa steg är lågtröskelstart och pedagogisk takt: korta, hanterbara pass, tätt mentorskap och dagliga mikrojusteringar av tempo och omfattning utifrån dagsform och progression. Här betonar flera rektorer att verkningfull undervisningstid ska väga tyngre än 23 schematimmar.

Närvaron står samtidigt och faller med en samlad vuxenhållning. När skola och behandling talar med en röst, har gemensamma rutiner (inte minst kväll-morgon-lektion) och tydliga rollgränser – stöttade av fasta forum och ett elevhälsoarbete med skolfokus – stiger närvaron; utan detta blir frånvaro främst ett lednings- och samverkansproblem.

Slutligen riktas arbetet mot framtiden. Framtidstro byggs när skolan hålls som nav och dagens insatser har bäring efter SiS: SYV, validering och delmål som ger betyg eller intyg, praktik där det är möjligt, träning i vardagsfärdigheter samt en tidig, bindande samordning med hemkommun och mottagande skola (inklusive rätt skolform). Måttet på framgång blir att eleven faktiskt fungerar vidare i gymnasiet, arbete och vardagsliv. Kärnan i rektorsledarskapet är därför att hålla ihop relationer, lågtröskelstart, pedagogisk takt, samlad vuxenhållning och övergångar internt och externt – så att närvaro kan bli stabil, lärandeidentiteten stärks och framtiden öppnas.

Centrala resultat i korthet

- Under våren 2024 fanns det 37 elever med diagnostiserad IF i SiS skolverksamhet, vilket motsvarar 6,3 procent av de inskrivna eleverna och bekräftar en långvarig överrepresentation. Endast 32 procent av dessa elever var inskrivna i de anpassade skolformerna.
- Undervisningen för elever med IF bedrivs på de flesta ungdomshem i individuella former eller i små grupper om 2–3 elever. Samtidigt förekommer även undervisningsgrupper med upp till 6 elever och, i några fall, större grupper, vilket visar på betydande variation i organisatoriska förutsättningar.
- Ämnesområden som är specifika för de anpassade skolformerna, så som Kommunikation, Motorik och Vardagsaktiviteter, erbjuds i begränsad omfattning inom SiS skolverksamhet.
- Rektorer ger sammantaget en positiv bild av tillgången till särskilt stöd för elever med IF, inklusive elevhälsa och studie- och yrkesvägledning, vilka beskrivs som styrkor i verksamheten. Samtidigt identifieras behov av stärkt dialog med vårdnadshavare samt begränsad tillgång till modersmålsundervisning och studiehandledning på modersmålet.
- Rektorsenkäten synliggör tre återkommande organisatoriska utmaningar: behovet av att ytterligare integrera praktiska och yrkesinriktade inslag i undervisningen, behovet av en förstärkt central elevhälsa med processhandledande funktion samt behovet av mer sammanhållna och tydliga övergångs- och samverkansprocesser.
- Elevernas skolbakgrund präglas av hög skolfrånvaro före placering i SiS. Många har levt i socialt utsatta livssituationer, och ungefär hälften av eleverna med IF avvek helt från grundskoleutbildningen redan i mellanstadiet och återkom inte till skolan förrän inom SiS skolverksamhet.
- I kontrast till tidigare skolgång beskriver eleverna erfarenheter av epistemisk rättvisa inom SiS skolverksamhet. De upplever sig sedda, bekräftade, lyssnade på och tagna på allvar i mötet med lärare och undervisning.
- Efter en tids skolgång inom SiS beskriver många elever en stärkt lärandeidentitet och en ökad tilltro till den egna förmågan att lära och delta i skolarbete.
- Resultaten visar att undervisningens didaktiska utformning – avseende tempo, struktur, innehåll och grad av konkretisering – är avgörande för elevernas möjlighet att delta i undervisningen, utveckla förståelse och stanna kvar i lärandet över tid. Anpassningar som korta arbetspass, tydlig struktur, återkommande repetition och praktiskt arbete framträder som centrala didaktiska villkor för lärande för elever med IF inom SiS skolverksamhet.
- Elever, lärare och rektorer beskriver lärande som särskilt verkningsfullt i konkreta och vardagsnära situationer, genom upprepade praktiska arbetsuppgifter. Resultaten pekar på betydelsen av vardagsaktiviteter samt praktiskt och yrkesinriktat innehåll för elever med IF.
- Skolfrånvaro framträder genomgående som ett resultat av brister i samordning och samspel mellan vuxna och verksamheter, snarare än som ett uttryck för elevernas motivation eller förmåga.

Diskussion

The natural distribution is neither just nor unjust; nor is it unjust that persons are born into society at some particular position. These are simply natural facts. What is just and unjust is the way that institutions deal with these facts.

John Rawls (1971/1999, s.102), *A Theory of Justice*

Enkäten visade att det fanns 37 elever (6,3%) med IF i SiS skolverksamhet våren 2024. Siffran överensstämmer väl med vad elever själva har rapporterat i ADAD-intervjuer under de senaste 15 åren (SiS, 2009; 2012ab; 2013; 2015; 2016; 2017ab; 2018; 2019; 2022ab). Under denna period har mellan 5 och 10 procent av eleverna uppgett att de tidigare har gått i anpassade skolformer. Det innebär att det har funnits minst 1000 barn med diagnostiserad IF inom SiS skolverksamhet sedan de nya läroplanerna infördes 2011.

Diskussionsavsnittet är indelat i tio teman: (i) Sveriges bortglömda barn (ii) Eleverna möts av epistemisk rättvisa i SiS skolverksamhet (iii) Elever med IF är en heterogen grupp (iv) Yrkesinriktade kurser är viktiga för elever med IF (v) Orimligt fokus på antalet timmar som elever är i skolan (vi) Fel skolform som systemfel (vii) Att erfara normalitet utanför institutionen (viii) När skolgång möjliggörs – och omöjliggörs – av vuxnas samspel (ix) När elevernas skolgång formas av strukturella samordningsbrister (x) Lekplatser eller fängelser – institutioners ansvar för barns livschanser.

Sveriges bortglömda barn

De flesta av de barn med IF vi har träffat i den här studien har vuxit upp i socialt utsatta livssituationer. De berättar om en svår uppväxt där de flesta har varit placerade i flera olika boenden, både på familjehem, HVB-hem och på olika särskilda ungdomshem. Flera av barnen har skyddad identitet för att skyddas från sina föräldrar eller från kriminella nätverk. Denna utsatthet överensstämmer med forskning som visar att barn med IF har hög risk för att bli tvångsomhändertagna (Brookman-Frazer m.fl., 2009; Cruise m.fl., 2011; Cumming m.fl., 2014; Grigorenko m.fl., 2019; Miller m.fl., 2011; Quinn, 2005).

Barnen berättar i intervjuerna att de har haft en fragmentarisk skolgång med många skolbyten och mer än hälften har avvikit från skolan redan på mellanstadiet och har sedan inte varit i skolan under flera år innan de blev placerade på SiS. Forskning visar att det är avgörande att stödsatser sätts in tidigt, för att hålla barn med IF kvar i skolan och åtgärda både akademiska och sociala svårigheter (Zabel & Nigro, 2007). I intervjuerna berättar barnen att de inte har fått det stöd och den hjälp i skolan som de har rätt till för att kunna förstå och lära sig. Även forskning visar att barn med IF ofta inte får det stöd de behöver i skolan (Chen m.fl., 2016; González-García m.fl., 2017; Ochoa m.fl., 2023; Ranieri & de Carvalho, 2021; Welch m.fl., 2023).

Barnens berättelser vittnar om att de inte har blivit sedda och lyssnade på vilket innebär att de har blivit utsatta för epistemisk orättvisa (Fricker 2007, 2013, 2017). Vi har blivit förfärad över barnens berättelser som beskriver en utsatthet i tidig ålder, både i deras hemmiljöer och i skolan. De har blivit svikna av vuxenvärlden, och samhället har tillåtit att de har avvikit från skolan tidigt, trots att forskning visar att skolframgång är den starkaste skyddsfaktorn för utsatta barn (Vinnerljung m.fl., 2010).

Eleverna möts av epistemisk rättvisa i SiS skolverksamhet

I en SiS-kontext, där många elever har erfarenheter av fragmentarisk skolgång, bristfälligt bemötande och socialt utsatta livssituationer (Hugo, 2010; 2013), visar resultaten att undervisning behöver förstås som en dubbel process: att reparera epistemiska skador och att återuppbygga tillit till lärande. Elevernas berättelser pekar på att tidigare skolmisslyckanden inte enbart handlat om bristande kunskaper, utan om att deras erfarenheter och perspektiv inte har erkänts som trovärdiga eller relevanta i undervisningen.

När elever inom SiS skolverksamhet möter epistemisk rättvisa – genom att bli lyssnade på, få sina berättelser erkända och sina erfarenheter begreppsliggjorda – skapas förutsättningar för att omforma självbilden som lärande och bildningsbar. Eleverna beskriver hur de i mötet med lärarna för första gången upplever sig sedda, bekräftade och tagna på allvar. De lyfter fram relationella kvaliteter i undervisningen, såsom att mötas av ”snälla människor” som bryr sig, men också didaktiska aspekter som individanpassad hjälp, begripligt innehåll och möjlighet att arbeta i sin egen takt. Sammantaget framträder detta som erfarenheter av epistemisk rättvisa i praktiken.

Resultaten visar vidare att erkännande och trovärdighet i undervisningen är nära sammanlänkade med utvecklingen av en positiv lärandeidentitet. När elever ges möjlighet att erfara faktiska framsteg, synlig progression och meningsfullt lärande stärks deras tilltro till den egna förmågan. I linje med tidigare forskning (Fricker, 2007; Freire, 1972, 1994, 2007; Giroux, 2001, 2004; Bloch, 1995; Moltmann, 1967, 1970; Duncan-Andrade, 2009) kan detta förstås som grunden för ett kritiskt medvetet hopp: ett hopp som inte är naivt eller individualiserat, utan som växer fram genom kritisk förståelse av den egna situationen, erkännande som kunskapsbärare och erfarenheter av att gemensamma ansträngningar faktiskt leder till förändring.

Resultaten kan förstås som en kedja av ömsesidiga förstärkningar mellan epistemisk rättvisa, lärandeidentitet och kritiskt medvetet hopp. Detta samspel visar hur undervisning inom SiS kan bidra till att barn återtar både sin röst och sin förmåga att lära. I en kontext präglad av tidigare skolmisslyckanden och socialt utsatta livssituationer blir detta arbete särskilt avgörande. Skolan inom SiS framträder därmed inte enbart som en plats för kunskapsöverföring, utan som en arena där barns självförståelse, framtidsorientering och handlingsutrymme kan omförhandlas.

Att utveckla och upprätthålla en positiv lärandeidentitet, samt stödja progression mot ökad självständighet, framträder därmed som en kärnuppgift i SiS skolverksamhet. Samtidigt visar resultaten att detta arbete inte kan isoleras till klassrummet. För att undervisningen ska få varaktig betydelse behöver den knytas till strukturer som gör konkret skillnad i elevernas liv, såsom validerade meriter, fungerande övergångar, tillgång till resurser och en samlad vuxenhållning där skola och behandling agerar i takt.

Elever med IF är en heterogen grupp

Elever som tillskrivs diagnosen IF är inte en homogen grupp, utan uppvisar stora variationer i funktionsnivå, behov och styrkor. Det är personer med olika behov av anpassningar för att de ska kunna lyckas i skolarbetet (Habilitering & Hälsa, n.d; Schalock & Verdugo, 2012; Specialpedagogiska skolmyndigheten, n.d). I vår studie har vi sett en stor variation av funktionsnivå, behov och styrkor hos eleverna. Vi har till exempel träffat elever som läser flera böcker i veckan som de ingående diskuterar med sina lärare. Vi har träffat Robin som har klarat av att ta tio betyg på gymnasiet ekonomiprogram, han har också läst kurser inom byggprogrammet och cyklar nu runt i samhället och delar ut sitt CV på olika byggföretag. Vi har träffat Lea som på kort tid har klarat av att gå i en kommunal anpassad grundskola utanför SiS, och vi har träffat Elias som har lärt sig läsa tillsammans med Gudrun och som har tagit ett truckkörkort tillsammans med sin yrkeslärare.

Samtidigt har vi träffat flera elever som inte kan läsa och skriva. Vi har träffat några elever som aldrig kan lämnas obebakade utan en vuxen i närheten för att de har svårt med att läsa av det sociala samspelet och hamnar i situationer med andra barn som de inte kan reda ut. Vi har också träffat flera elever som har varit placerade i fel skolform hela grundskolan innan de kom till SiS, där de utsatts för en undervisning som de inte har haft någon möjlighet att förstå.

Orimligt fokus på antalet timmar elever är i skolan

Enligt skollagen (SFS 2010:800, kap. 24, 8–9 §§) ska skolverksamheten på ungdomshemmen erbjuda en utbildning som är likvärdig den som ges till andra barn i samhället. Det innebär att alla elever ska erbjudas heltidsstudier omfattande 23 timmar per vecka (SiS, 2025b). Detta är inte bara en rättighet utan också en viktig förutsättning för att motverka återfall i brott och missbruk samt för att skapa möjligheter till ett framgångsrikt vuxenliv. Samtidigt visar rapporter från SiS (2019, 2022ab) att barn på särskilda ungdomshem ofta har haft en utmanande skolgång innan de placerades på SiS. Det bekräftas också i våra intervjuer där en majoritet av barnen berättar att de inte har varit i skolan under långa perioder, ibland flera år, innan de började i skolan igen inom SiS skolverksamhet. Det innebär för många av barnen att det krävs en omställningstid för att kunna bli elever igen.

Efter att ha tillbringat ett par hundra timmar i SiS skolverksamhet tillsammans med elever med IF, framträder ett alltför snävt fokus på antalet timmar som eleverna befinner sig i skolverksamheten varje vecka som en märklig måttstock på kvalitet och elevers lärande. Eleverna vi har träffat är en heterogen grupp med olika förutsättningar för att lära sig olika innehåll i skolan och med olika förutsättningar för att kunna koncentrera sig på skolarbete.

En elev som är schemalagd i skolan 23 timmar per vecka kan i realiteten arbeta mindre antal timmar med skolarbete än en annan elev som är i skolan 15 timmar. Flera elever vi har beskrivit tidigare kan bara koncentrera sig på skolarbete 20–30 minuter, sen behöver de ha en längre paus innan de kan fortsätta arbeta 20–30 minuter. Det innebär att det kan vara viktigt för de eleverna att vara i skolan 23 timmar för att de ska arbeta med skolarbete 12–13 timmar i veckan. För andra elever som är schemalagda 15 timmar i skolverksamheten innebär det att de i princip arbetar med skolarbete 15 timmar.

Att ensidigt fokusera på hur många timmar elever är i skolan är ett instrumentellt sätt att se på undervisning och lärande. Vi menar att det som är viktigt är att alla elever erbjuds 23 timmar i SiS skolverksamhet, men det innebär inte att det är gynnsamt för alla elever att vara så mycket tid i skolan. Antal timmar elever ska vara i skolan måste utgå från elevernas förutsättningar och mående. En del elever klarar av att på kort tid bli elever igen med heltidsstudier, för andra elever kan det behövas en längre omställningstid för att kunna bli elever igen. Flera av rektorerna betonar också att verkkningsfull undervisningstid ska väga tyngre än 23 schematimmar.

En annan fråga som har aktualiserats för oss är frågan: Vad är undervisning? I lärarintervjuerna beskriver både lärarna och rektorerna att kunskaper för att klara sig i vardagen är viktigt för elever med IF. Samtidigt visar rektorsenkäten att ämnet vardagsaktiviteter erbjuds i begränsad omfattning inom SiS skolverksamhet. Men det innebär inte att barnen inte tränar på vardagsaktiviteter. Vi har träffat flera elever som tränar mycket på vardagsaktiviteter utanför schemalagd skoltid. Det upplevs lite märkligt att dessa elever inte skulle kunna få ett betyg i saker de kan och har lärt sig för att det inte har skett under den schemalagda skoltiden?

Yrkesinriktade kurser är viktiga för elever med IF

Framträdande i våra intervjuer och fältstudier är att det är gynnsamt för elevernas lärande att arbeta med konkreta arbetsuppgifter där de får repetera och utföra praktiska moment flera gånger. Mohamed sätter ord på detta lärande: "Först gör jag ofta fel, sen prövar jag igen, och då blir det fel igen. Sen gör jag det en gång till och då blir det rätt. Och sen kan jag det".

För många av de äldre eleverna med IF är det viktigt att de erbjuds ett rikt utbud av yrkesinriktade gymnasiekurser så att de kan bli anställningsbara inom ett praktiskt yrke. Även om få yrkesinriktade kurser erbjuds inom ramen för den anpassade gymnasieskolan inom SiS skolverksamhet, så har vi träffat många elever som läser gymnasiekurser inom ordinarie yrkesprogram. Vanliga kurser eleverna har läst är inom Hotell och restaurang, Bygg och anläggning och Fordon. Men vi har också besökt skolverksamheter där möjligheten att studera yrkesinriktade kurser har varit begränsad och där elever har efterfrågat sådana utbildningar. Internationell forskning (Zabel & Nigro, 2007; Clark m.fl., 2011) visar på betydelsen av vardagsnära färdigheter och yrkesförberedande insatser för tvångsomhändertagna barn med IF. Rektorsenkäten visade också på ett behov av att ytterligare integrera praktiska ämnen i den anpassade grund- och gymnasieskolan inom SiS skolverksamhet.

Fel skolform som systemfel

Enkätundersökningen med rektorer inom SiS visar att 68 procent av eleverna med diagnostiserad IF inte är inskrivna i anpassad skolform. I ett skolsystem där dessa elever har rätt att följa antingen den reguljära skolans eller den anpassade skolans läroplan utgör detta ett tydligt systemfel: det är inte tillgången till alternativ som brister, utan att de inte används. Fältstudier och lärarintervjuer visar att när elever med IF undervisas i skolformer vars kunskapskrav förutsätter andra kognitiva förmågor möter de krav de saknar realistiska möjligheter att uppfylla. Deras kunnande framstår då lätt som otillräckligt, trots att svårigheterna i grunden är kopplade till skolformens krav snarare än till elevernas förmågor (jmf. Chen m.fl.,2016; González-García m.fl.,2017). Detta riskerar att undergräva elevers upplevelse av sig själva som lärande och kompetenta, samtidigt som ansträngningar undervärderas och svårigheter individualiseras (jmf. Golightley, 2020; MacKenzie, 2018; Taylor, 2018). Fel skolform framträder därmed inte enbart som en administrativ avvikelse, utan som en strukturell mekanism som systematiskt begränsar utvecklingen av en positiv lärandeidentitet.

Fältstudier och intervjuer visar vidare att placering i fel skolform präglar undervisningens utformning. I de anpassade skolformerna är nödvändiga anpassningar integrerade i undervisningen, medan motsvarande stöd i andra skolformer blir beroende av enskilda lärares kompensatoriska insatser, vilka flera lärare beskriver som svåra att upprätthålla. Liknande mönster framträder i tidigare forskning, där bristande specialpedagogiska resurser och svag samordning leder till individualiserade och ojämliga anpassningar (Gagnon m.fl.,2009; McDaniel m.fl.,2011). För elever med IF inom SiS påverkar detta både möjligheten att tillgodogöra sig undervisningen och att etablera en sammanhållen lärandeidentitet. När undervisningen utgår från kursplaner vars krav ligger utanför elevernas kognitiva förutsättningar förloras ofta progressionen: målen omformas löpande och eleverna saknar hållpunkter för att urskilja sin egen utveckling. Erfarenheter av meningsfull progression är centrala för skolengagemang och framtidsorientering hos barn med IF (Edberg m.fl.,2022; Vacca, 2008), och avsaknaden begränsar även möjligheten att utveckla ett kritiskt medvetet hopp.

Lärarintervjuerna visar att även bedömningen påverkas. När elever bedöms utifrån mål de saknar realistiska förutsättningar att nå blir misslyckanden strukturellt inbyggda. Resultaten speglar då inte elevernas kompetens, utan missanpassningen mellan elevens förutsättningar och bedömningsramen. Internationell forskning visar att sådana bedömningspraktiker riskerar att befästa negativa självbilder och minska skolengagemanget (González-García m.fl.,2017; Scherr, 2007). För tvångsomhändertagna elever med IF, där skolan är en central arena för att omförhandla självbild och framtidsutsikter, blir konsekvenserna särskilt djupgående.

Rektorsintervjuerna visar att dessa mönster ofta fortsätter i övergången efter SiS. När undervisning och bedömning baseras på en felanpassad läroplan saknar hemkommunen ett tillförlitligt underlag för placering i rätt skolform, vilket gör att felplaceringen riskerar att reproduceras. Betyg och intyg ger då inte en rättvisande bild av elevens kunnande, och återgången präglas av bristande kontinuitet och otydliga pedagogiska riktningar. Forskning om tvångsomhändertagna barn visar att svag samordning i övergången mellan institution och hemkommun är en central orsak till skolmisslyckanden och fortsatt utanförskap (Britner m.fl.,2006; Miller m.fl.,2019). Detta försvårar både etablering i ny skolmiljö och upprätthållandet av den lärandeidentitet som byggts upp under placeringen, samtidigt som risken för epistemisk orättvisa kvarstår när elevers kompetenser åter tolkas genom otillräckliga ramar (jmf. Taylor, 2018).

Sammantaget bekräftar forskningen att barn med IF är särskilt sårbara för felbedömningar, skolsvårigheter och social marginalisering (Baltodano m.fl.,2005; Welch m.fl.,2023). När elevers kunnande inte erkänns inom en adekvat bedömningsram begränsas möjligheten att utveckla lärandeidentitet, agens och kritiskt medvetet hopp. Rätt skolplacering framträder därmed inte som en administrativ detalj, utan som en grundläggande förutsättning för likvärdighet, erkännande och vidgade möjlighetshorisonter.

Att erfara normalitet utanför institutionen

Våra fältstudier och intervjuer med rektorer, lärare och elever visar att elever med IF ibland deltar i kommunal undervisning, praktik eller externa föreningsaktiviteter såsom basket eller fotboll. Dessa erfarenheter beskrivs som betydelsefulla eftersom de placerar eleverna i vardagliga och prosociala miljöer där de kan inta roller som elever, praktikanter eller lagkamrater snarare än som placerade barn. Detta ligger i linje med tidigare forskning som visar att delaktighet i sådana sammanhang motverkar institutionsrelaterad stigmatisering och stärker känslan av normalitet (Edberg m.fl.,2022; Caldwell & Joseph, 2012; González-García m.fl.,2017; Vacca, 2008). I dessa miljöer tolkas elevernas agerande genom pedagogiska och sociala normer snarare än genom kontroll- och säkerhetslogik, vilket gör deras kompetenser – såsom samarbete, ansvarstagande och problemlösning – mer synliga och mindre sårbara för feltolkningar. För många av eleverna innebär detta att de kan ompröva tidigare negativa självbilder och erfara att de kan lyckas i sammanhang som liknar de miljöer de möter efter utskrivning.

Dessa externa miljöer fungerar som viktiga relationella arenor där elever möter vuxna och jämnåriga i interaktioner präglade av mindre asymmetriska roller än inom institutionen. I sådana möten kan elever erfara bekräftelse grundad i deltagande och samspel snarare än i beteendereglering. Forskning visar att relationella erfarenheter av detta slag har särskilt stor betydelse för barn i utsatta livssituationer, eftersom de stödjer utvecklingen av tillit, stabilitet och framtidsorientering (Edberg m.fl.,2022; Britner m.fl.,2006). Deltagandet i undervisning och aktiviteter utanför SiS fungerar dessutom som övergångsarenor där elever prövar färdigheter som blir centrala efter placeringen – att följa rutiner, hantera krav, kommunicera och samarbeta i miljöer som inte är institutionaliserade. Dessa erfarenheter är lättare att överföra till nya sammanhang och stärker förutsättningarna att utveckla en positiv lärandeidentitet, i linje med forskning som lyfter betydelsen av vardagsnära färdigheter och yrkesförberedande insatser för tvångsomhändertagna barn med IF (Zabel & Nigro, 2007; Clark m.fl.,2011).

Externa miljöer bryter inte bara institutionsvardagen utan synliggör också kompetenser som annars riskerar att förbises, stödjer utvecklingen av en lärandeidentitet och skapar erfarenheter av delaktighet som kan bäras över tid. Dessa resultat ligger nära tidigare forskning som pekar på att normaliserande sammanhang stärker skolengagemang och minskar risken för marginalisering bland tvångsomhändertagna barn med IF (Cavendish, 2013; Miller m.fl.,2019).

När skolgång möjliggörs – och omöjliggörs – av vuxnas samspel

De två berättelser som inleder resultatdelen visar hur närvaro inom SiS formas av vuxnas samspel. I den första berättelsen framträder en verksamhet där behandlingspersonal och undervisningspersonal agerar i samstämd rytm: morgonen är koordinerad, överlämningen friktionsfri och ansvaret för att undervisningen ska komma igång är delad. Våra observationer visar att en sådan praktik skapar förutsägbarhet, stabilitet och tydlighet, vilket inte bara möjliggör faktisk närvaro utan också stödjer elevernas möjlighet att utveckla en positiv lärandeidentitet. Forskning understryker att samordnade vuxenstrukturer är avgörande för skolnärvaro och för att barn i utsatta livssituationer ska kunna erfara skolan som en meningsfull och begriplig del av vardagen (Britner m.fl.,2006; Edberg m.fl.,2022; McDaniel m.fl.,2011).

Den andra berättelsen visar motsatsen: en morgon där elever sover långt in på förmiddagen, skollokalerna står tomma och ansvaret för att initiera skoldagen är oklar. Våra observationer och intervjuer med rektorer och lärare visar att denna typ av organisatoriska mellanrum är återkommande i vissa verksamheter, där behandlings- och säkerhetslogik ges tolkningsföreträde framför undervisningslogik. När professionernas uppdrag inte binds samman blir närvaro ett strukturellt utfall snarare än ett elevbetingat beteende. Liknande mönster beskrivs i forskning om institutionsmiljöer, där otydliga mandat och bristande samordning gör att skolan riskerar att hamna i skuggan av andra verksamhetslogiker, med oregelbunden eller utebliven närvaro som följd (Gagnon m.fl.,2009; Scherr, 2007). Berättelserna visar därmed att frånvaro inte ska förstås som uttryck för elevernas bristande vilja eller motivation, utan som ett resultat av organisatoriska villkor som antingen möjliggör eller omöjliggör skolgång.

I vårt material framträder att dessa organisatoriska mellanrum också skapar risk för epistemisk orättvisa. När elever inte ges faktiska möjligheter att delta i undervisningen kan frånvaro felaktigt tolkas som bristande motivation, motstånd eller låg ambition. Elevens intentioner osynliggörs då av en tolkningsram som inte beaktar de strukturella villkor som formar handlingsutrymmet (jmf. Fricker, 2007; Golightley, 2020; MacKenzie, 2018). Detta ligger i linje med forskning som visar att barn med IF ofta får sina beteenden feltolkade i institutionella miljöer där organisatoriska hinder förskjuts till individnivå (Chen m.fl., 2016; González-García m.fl., 2017; Welch m.fl., 2023). Våra intervjuer med elever bekräftar detta: skolnärvaro beskrivs som både önskad och meningsfull när vuxna skapar ordning, kontinuitet och tydliga förväntningar, men blir svår att upprätthålla när dessa strukturer faller isär. I dessa situationer förlorar eleverna inte bara möjligheten att delta i undervisningen, utan också möjligheten att utveckla och upprätthålla en positiv lärandeidentitet över tid.

Tillsammans visar berättelserna och vårt bredare empiriska material att närvaro inom SiS i hög grad produceras – eller hindras – av vuxnas samordning. När behandlingspersonal, lärare och ledning agerar i gemensam riktning möjliggörs skolgång; när samordningen faller isär uteblir den. Närvaro framträder därmed som ett organisatoriskt och relationellt fenomen snarare än ett individuellt, där de vuxnas förmåga att hålla samman verksamhetens olika logiker är avgörande.

När elevernas skolgång formas av strukturella samordningsbrister

Intervjuerna med rektorer, tillsammans med våra fältanteckningar, visar att skolgången inom SiS formas av återkommande strukturella brister i samordning före, under och efter placeringen. Redan vid ankomsten uppstår betydande problem när elever med diagnostiserad IF inte är inskrivna i rätt skolform. Samtidigt får många elever sin IF-diagnos under sin vistelse inom SiS, vilket innebär att deras behov tidigare varken har identifierats eller pedagogiskt beaktats. Detta skapar en tidig och strukturellt betingad epistemisk orättvisa: undervisningen måste påbörjas utan centrala underlag om elevens kognitiva förutsättningar, och bedömningar riskerar därmed att vila på antaganden snarare än på adekvat information. Liknande brister i tidig identifiering och samordning framhålls i internationell forskning som en central förklaring till skolmisslyckanden och felbedömningar bland tvångsomhändertagna barn med IF (González-García m.fl., 2017; Chen m.fl., 2016; Welch m.fl., 2023).

Våra intervjuer med rektorer och lärare visar återkommande att övergången från hemkommun till SiS präglas av bristande informationsöverföring. Dokumentation och utredningar är ofta ofullständiga och tidigare skolhistorik fragmenterad, vilket gör skolstarten till ännu en nystart utan stabila förutsättningar. De korta och oförutsägbara placeringstiderna förstärker denna instabilitet, och undervisningen riskerar därmed att sakna både kontinuitet och möjligheter till delaktighet. Detta ligger i linje med forskning som visar att otydliga mandat, bristande kommunikation och svag samordning mellan myndigheter skapar avbrott och förlorad progression för tvångsomhändertagna barn (Britner m.fl., 2006; Miller m.fl., 2019; Trout m.fl., 2009).

Samarbetet mellan SiS och socialtjänsten påverkas samtidigt av skilda professionella logiker och tidsramar. Våra intervjuer med rektorer visar att förändringar i behandlingsinsatser eller placeringstid får direkt genomslag i skolverksamheten och gör undervisningen sårbar för beslut som fattas utanför skolans kontroll. Rektorer beskriver återkommande att utbildningen inte alltid ges samma tyngd som behandling eller säkerhet, trots att forskning visar att anpassad och kontinuerlig skolgång är en av de mest effektiva faktorerna för att stärka framtidsutsikter och minska återfallsrisk bland barn med IF (Zabel & Nigro, 2007; Clark m.fl., 2011).

De största utmaningarna framträder dock i återgången till hemkommunen. Rektorer och lärare beskriver att mottagandet ofta saknar samordning och förberedelse, vilket innebär att elever riskerar att åter placeras i fel skolform eller i undervisningsmiljöer som inte svarar mot deras behov. Relationer, progression och tillhörighet går därmed förlorade och skolgången fragmenteras på nytt. Detta överensstämmer med forskning som visar att bristande övergångsstöd och fragmenterade processer i denna fas är en av de mest avgörande riskfaktorerna för marginalisering och skolavbrott (Cavendish, 2013; McDaniel m.fl., 2011; Britner m.fl., 2006). När elevernas kompetenser åter bedöms genom ramar som inte är anpassade till deras förutsättningar förstärks risken för fortsatt epistemisk orättvisa och förlorade möjlighetshorisonter.

Våra resultat visar att skolgång inom SiS konstitueras av en kedja av organisatoriska övergångar där ansvar, information och stöd inte alltid är samordnade. Dessa övergångar är inte enbart administrativa moment, utan strukturella villkor som i hög grad formar elevernas möjligheter att utveckla progression, tillhörighet och framtidstro. Fragmenteringen skapar återkommande avbrott som försvårar etableringen av en hållbar lärandeidentitet, även när undervisningen inom SiS i sig fungerar väl. Gemensamt för dessa resultat är att elevernas möjligheter att utveckla en hållbar lärandeidentitet och ett kritiskt medvetet hopp inte avgörs av individuella egenskaper, utan av hur skolform, samspel och organisatoriska strukturer samverkar. För att utbildningen inom SiS ska bidra till likvärdiga livsvillkor krävs därför sammanhållna strukturer som säkerställer tidig identifiering av elevers behov, prioriterar undervisning i institutionsvardagen och utformar övergångar mellan kommun, socialtjänst och SiS som kontinuerliga och koordinerade processer. Utbildningens potential ligger i att skapa kontinuitet och därigenom öppna möjligheter för barn vars skolgång länge präglats av instabilitet, underkännande och strukturell ojämlikhet.

Lekplatser eller fångelser – institutioners ansvar för barns livschanser

Som Rawls (1971/1999) formulerar det är ojämlika livsvillkor i sig varken rättvisa eller orättvisa; det är först genom hur samhälleliga institutioner hanterar dessa fakta som rättvisa eller orättvisa uppstår. Tillämpat på vår studie innebär detta att barns IF och andra neuropsykiatriska funktionsnedsättningar inte i sig kan förstås som individuella brister som motiverar kontroll- eller strafforienterade lösningar. Den avgörande frågan är i stället hur samhällets institutioner – skola, socialtjänst, vård och institutionsvård – organiserar ansvar, stöd och utbildning så att barns faktiska förutsättningar kan omsättas i reella livschanser.

Våra resultat visar att många av de barn med IF vi mött har levt under långvarig instabilitet, präglad av upprepade placeringar, fragmenterad skolgång och tidiga avbrott från utbildning. I intervjuerna framträder återkommande erfarenheter av att inte bli förstådda, att få stöd sent eller inte alls samt att bedömas inom ramar som inte motsvarar deras kognitiva förutsättningar. Dessa erfarenheter kan förstås som epistemisk orättvisa, där barns utsagor, behov och kunskaper inte ges tillräcklig trovärdighet eller adekvat tolkningsram. En central implikation är att barns svårigheter riskerar att individualiseras, samtidigt som de strukturella villkor som producerar skolmisslyckanden förblir osynliggjorda.

Samtidigt visar vårt material att skolan inom SiS i flera fall fungerar som en motkraft till denna utveckling. Barn beskriver att de blir sedda, tagna på allvar och erbjuds undervisning som är begriplig och anpassad. När barns erfarenheter erkänns och ges trovärdighet skapas förutsättningar för att utveckla en mer positiv lärandeidentitet, vilket i sin tur kan vidga möjlighetshorisonter och stödja ett kritiskt medvetet hopp. Här framträder en principiellt viktig slutsats: när institutioner organiserar undervisning, skolform och vuxensamspel på ett sätt som gör lärande möjligt, påverkas inte enbart skolprestationer utan också barns självförståelse som lärande och framtidsorienterade personer.

I detta sammanhang framträder även institutionens fysiska och materiella utformning som analytiskt betydelsefull. I vårt empiriska material beskriver flera lärare hur tillgången till lek- och rörelsemiljöer, såsom lekplatser inom institutionsområdet, påverkar barns möjligheter till återhämtning, samspel och lärande. Lekplatser kan här förstås som institutionella indikatorer: de synliggör om verksamheten organiseras med barns utveckling, vardaglighet och lärande i fokus, eller om kontroll- och säkerhetslogik ges tolkningsföreträde. I denna mening handlar lekplatser inte primärt om trivsel, utan om vilka subjektpositioner barn ges möjlighet att inta inom institutionsvården.

Mot denna bakgrund aktualiserar den samtida kriminalpolitiska diskussionen – där förslag om tidigare och mer långtgående frihetsberövande åtgärder för barn har förts fram – en institutionell risk. Ur ett utbildningsperspektiv finns en fara i att kontroll- och säkerhetslogik ges tolkningsföreträde framför skolans kompensatoriska uppdrag, särskilt för barn med funktionsnedsättningar. Våra resultat visar att utbildningskedjan redan i dag präglas av sårbarheter: fel skolformsplacering, bristande kontinuitet vid övergångar och organisatoriska mellanrum där undervisningen riskerar att trängas undan. I ett sådant system kan en ytterligare förskjutning mot kontroll förstärka ojämlikhet, genom att barns rätt till en likvärdig och anpassad utbildning blir mer osäker – inte minst för dem vars behov kräver specialiserade resurser och tydliga bedömningsramar.

Studien ger därmed stöd för en institutionell tolkning i Rawls (1971/1999) mening: för barn med funktionsnedsättningar avgörs livschanser i hög grad av om samhälleliga institutioner organiseras kring utbildning, kontinuitet och erkännande – eller kring kontroll, fragmentering och felanpassade strukturer. Skola och undervisning framträder här inte som ett sidospår i institutionsvård, utan som en central praktik där epistemisk rättvisa, lärandeidentitet och framtidsorientering kan byggas upp, men också riskerar att brytas ned. Även till synes konkreta och vardagliga frågor, såsom tillgången till lekplatser, blir i detta ljus uttryck för hur institutioner väljer att hantera barns givna förutsättningar.

Avslutningsvis pekar resultaten på behovet av fortsatt kunskapsutveckling om hur utbildning för barn med IF kan säkras i institutionella sammanhang och i övergången tillbaka till hemkommunen. Särskilt angelägna frågor rör skolformsplacering, bedömningspraktiker samt hur vuxnas samspel, organisatorisk samordning och institutionella miljöer formar barns faktiska undervisningstid, progression och möjlighet att utveckla hållbara lärandeidentiteter.

Referenser

- APA (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. 5th rev, DSM-5, Washington DC: American Psychiatric Association.
- 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.
- Baltodano, H. M., Harris, P. J., & Rutherford, R. B. (2005). Academic achievement in juvenile corrections: Examining the impact of age, ethnicity and disability. *Education & Treatment of Children*, 28, 361–379.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- 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. (1999). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. I: J. Bengtsson. (red). *Med livsvärlden som grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Bengtsson, J. (1998). *Fenomenologiska utflykter*. Göteborg: Daidalos.
- Bjurwill, C. (1995). *Fenomenologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Bloch, Ernst (1995): *The principle of hope*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Britner, P. A., Balcazar, F. E., Blechman, E. A., Blinn-Pike, L., & Larose, S. (2006). Mentoring special youth populations. *Journal of Community Psychology*, 34(6), 747-763.
- Brookman-Frazee, L., Baker-Ericzén, M., Stahmer, A., Mandell, D., Haine, R. A., & Hough, R. L. (2009). Involvement of youths with autism spectrum disorders or intellectual disabilities in multiple public service systems. *Mental Health Research in Intellectual Disabilities*, 2, 201–219.
- Buber, M. (1923/2006). *Jag och Du*. Ludvika: Dualis Förlag.
- Burgess, R.G. (1991). *In the field: an introduction to field research*. London: Routledge.
- Carlsson, N. (1999). Livsvärldar på kollisionskurs i skolan. Några vuxendyslektikers och lärares svårigheter att mötas. I: J. Bengtsson. (red). *Med livsvärlden som grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Caldwell, S., & Joseph, L. M. (2012). Helping female juveniles improve their on-task behavior and academic performance using a self-management procedure in a correctional facility. *Contemporary School Psychology*, 16, 61-74.
- Cavendish, W. (2013). Academic Attainment During Commitment and Postrelease Education– Related Outcomes of Juvenile Justice-Involved Youth With and Without Disabilities. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*. doi: 10.1177/1063426612470516.
- Chen, C.-C., Culhane, D. P., Metraux, S., Park, J. M., Venable, J. C., & Burnett, T. C. (2016). They're not all at home: Residential placements of early adolescents in special education. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 24(4), 247-256.

- Clark, H. G., Mathur, S. R., & Helling, B. (2011). Transition services for juvenile detainees with disabilities: Findings on recidivism. *Education and Treatment of Children*, 34(4), 511–529.
- Coté, Mark; Day, Richard & de Peuter, Greig (2007): Utopian pedagogy: Creating radical alternatives in the neoliberal age. *The Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies* 29, s. 317–336.
- Cruise, K. R., Evans, L. J., & Pickens, I. B. (2011). Integrating mental health and special education needs into comprehensive service planning for juvenile offenders in long-term custody settings. *Learning and Individual Differences*, 21(1), 30–40.
- Cumming, T. M., Strnadová, I., & Dowse, L. (2014). At-risk youth in Australian schools and promising models of intervention. *International Journal of Special Education*, 29(3), 16–25.
- Dickens, C. (1861/1993). *Great expectations*. Oxford University Press, New York.
- Duncan-Andrade, Jeff (2009). Note to educators: Hope required when growing roses in concrete. *Harvard Educational Review* 79(2), s. 181–194.
- Dweck, C. S. (2008). *Mindset: How you can fulfil your potential*. Constable & Robinson.
- Edberg, H., Chen, Q., Andiné, P., Larsson, H., & Hirvikoski, T. (2022). Crimes and sentences in individuals with intellectual disability in a forensic psychiatric context: A register-based study. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, 31, 10.
- Ekberg, M. S. (2010). *Dom kallar oss värstingar: Om ungas lärande i mötet med skola, socialtjänst och polis*. Växjö: Linnaeus University Press.
- Emerson, E., & Hatton, C. (2007). *Mental health of children and adolescents with intellectual disabilities in Britain*. *British Journal of Psychiatry*, 191(6), 493–499 <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.107.038729>
- Etikprövningsmyndigheten. (2023). *Vägledning – om etikprövning av forskning om människor*. Etikprövningsmyndigheten.
- Etikprövningsmyndigheten. dnr 2023-07794-01. (2023). Etikprövningsmyndigheten.
- Freire, Paulo (1972): *Pedagogy of the oppressed*. Harmondsworth: Penguin.
- Freire, Paulo (1994): *Pedagogy of hope*. London: Continuum.
- Freire, Paulo (2007): *Pedagogy of the heart*. New York: Continuum.
- Fricker, Miranda (2017): Evolving concepts of Epistemic Injustice. *The Routledge Handbook of Epistemic Injustice*, s. 53–60. Routledge.
- Fricker, Miranda (2013): Epistemic injustice as a condition of political freedom? *Synthese*, 190, s. 1317–1332.
- Fricker, Miranda (2007): *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford University Press.
- Frostlund, J. & Hugo, M. (2026a). Att utbilda för epistemisk rättvisa i skolan. *Nordisk tidsskrift för pedagogikk og kritikk*, 12(1), 112–127. <http://doi.org/10.23865/ntpk.v12.7377>
- Frostlund, J. & Hugo, M. (2026b, accepted 26-03-02). Att utbilda för hopp. *Nordisk Tidsskrift för Allmän Didaktik*.
- Frostlund, J. & Nordgren, P. M. (2026). Who Gets to Know, Speak, and be Heard? A Scoping Review of Discriminatory Epistemic Injustice (DEI) in Educational Research. *Nordic Journal of Systematic Reviews in Education*, 4, 1–43. <http://doi.org/10.23865/njsre.v4.7277>
- Gadamer, H-G. (1960/1997). *Sanning och metod*. (övers. A. Melberg.). Göteborg: Daidalos.

- Gagnon, J. C., Barber, B. R., Van Loan, C. L., & Leone, P. E. (2009). *Juvenile correctional schools: Characteristics and approaches to curriculum*. *Education and Treatment of Children*, 32(4), 673–696. DOI: 10.1353/etc.0.0068
- Geenen, S., & Powers, L. E. (2006). Are we ignoring youths with disabilities in foster care? An examination of their school performance. *Social Work*, 51(3), 233–241.
- Geertz, C. (1983). *Local knowledge – Further Essays in Interpretive Anthropology*. New York: Basic Books.
- Geertz, C. (1993). *The interpretation of cultures*. London: Fontana press.
- Gerevall, P & Jenner, H. (2001). *Kommunikativ pedagogik och särskilda ungdomshem*. Forskningsrapport – Statens institutionsstyrelse, FOU-enheten, 2001:2. Stockholm: Statens institutionsstyrelse.
- Giroux, Henry (2001): 'Something's missing': Cultural studies, neoliberalism, and the politics of educated hope. *Strategies* 14(2), s. 227–252.
- Giroux, Henry (2004): When hope is subversive. *Tikkun* 19(6), s. 38–39.
- Giroux, Henry (2007): Utopian thinking in dangerous times: Critical pedagogy and the project of educated hope. I Mark Coté, Richard Day & Greig de Peuter, ed: *Utopian pedagogy*. Toronto: University of Toronto Press.
- Giroux, Henry & McLaren, Peter (1991): Radical pedagogy as cultural politics: Beyond the discourse of critique and anti-utopianism. I Donald Morton & Masúd Zavarzadeh, ed: *Theory/pedagogy/politics*. Chicago: University of Illinois Press.
- Golightley, S. (2020). Troubling the 'troubled teen' industry: Adult reflections on youth experiences of therapeutic boarding schools. *Global Studies of Childhood*, 10(1), 53–63. <https://doi.org/10.1177/2043610619900514>
- González-García, C., Lázaro-Visa, S., Santos, I., Del Valle, J. F., & Bravo, A. (2017). School functioning of a particularly vulnerable group: Children and young people in residential child care. *Frontiers in Psychology*, 8, 1116.
- Grigorenko, E. L., Hart, L., Hein, S., Kovalenko, J., & Naumova, O.Y. (2019). Improved educational achievement as a path to desistance. In L. S. Fuchs & D. L. Compton (Eds.), *Models for innovation: Advancing approaches to higher-risk and higher-impact learning disabilities science*. New Directions for Child and Adolescent Development, 165, 111–135.
- Gunnarsson, B. (1995). *En annorlunda skolverklighet. Elevers upplevelser av traditionell och alternativ skolmiljö*. Studia Psychologica et Paedagogica Series Altera CXVII. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Habilitering & Hälsa. (n.d.). *Intellektuell funktionsnedsättning (IF) – utvecklingsstörning*. <https://www.habilitering.se/funktionsnedsattningar/intellektuell-funktionsnedsattning-utvecklingsstorning/>
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Stockholm, Sweden: Liber.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1995). *Ethnography. Principles in practice*. London and New York: Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hellsten, Jan Olof & Pérez Prieto, Hector (1998): *Gymnasieskola för alla - - - andra. En studie om marginalisering och utslagning i gymnasieskolan*. Stockholm: Skolverket.
- 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*. Acta Wexionensia, No 48/2004. Växjö: Växjö universitet.

- Hugo, M. (2013). *Meningsfullt lärande i skolverksamheten på särskilda ungdomshem*. Institutionsvård i fokus, Forskningsrapport nr 1:2013, Stockholm: Statens institutionsstyrelse.
- Hugo, M. (2010). *Skolverksamheten inom SiS 2009*. Allmän SiS-rapport 2010:4. Stockholm: Statens institutionsstyrelse.
- Hugo, Martin (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 Press
- Husserl, E. (1901/2002). *Logiska undersökningar*. Tredje bandet. (övers. J. Jakobsson.). Stockholm: Thales.
- Husserl, E. (1989). *Fenomenologins idé*. (övers. J. Bengtsson.). Göteborg: Daidalos.
- Ingestad, Gunilla (2006): *Dokumenterat utanförskap. Om skolbarn som inte når målen*. Avhandling nr 72. Lund: Lunds universitet. Sociologiska institutionen.
- Jenner, H. (2004). *Motivation och motivationsarbete: i skola och behandling*. I fokus, 19. Myndigheten för skolutveckling. Stockholm: Liber.
- Jenner, H. (1987). *Motivation hos missbrukare och behandlare: i ett perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- 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.
- Kallin, Torbjörn (2024): *Om upptäckt och sortering till social barnavård: Longitudinella perspektiv på barn som far allvarligt illa* (Doctoral thesis, Jönköping: Jönköping University, School of Health and Welfare).
- Kemp, P. (2005). *Världsmedborgaren – Politisk och pedagogisk filosofi för det 21 århundradet*. Göteborg: Daidalos.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lantz, A. (1993). *Intervjumethodik*. Lund: Studentlitteratur.
- MacKenzie, A. (2018). Prejudicial stereotypes and testimonial injustice: Autism, sexuality and sex education. *International Journal of Educational Research*, 89, 110–118. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.10.007>.
- Madison, D. S. (2005). *Critical Ethnography. Methods, Ethics, and Performance*. Thousands Oaks, California: Sage Publications.
- 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.
- Mathur, S. R., Griller Clark, H., & Gau, J. M. (2019). A Cross-Comparison Study of Reentry Intervention and Support for Engagement: Findings on Youth With Disabilities. *Behavioral Disorders*, 46(3), 163-174. <https://doi.org/10.1177/0198742919886842>
- Maulik, P. K., Mascarenhas, M. N., Mathers, C. D., Dua, T., & Saxena, S. (2011). *Prevalence of intellectual disability: A meta-analysis of population-based studies*. *Research in Developmental Disabilities*, 32(2), 419-436. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2010.12.018> ScienceDirect+2PubMed+2
- McDaniel, S., Heil, K. M., Houchins, D. E., & Duchaine, E. L. (2011). A guide to implementing response to intervention in long-term residential juvenile justice schools. *Journal of Correctional Education*, 62(1), 51-68.
- Merleau-Ponty, M. (1962/1999). *Phenomenology of perception*. (övers. C. Smith.). London: Routledge.
- Miller, A. A., Therrien, W. J., & Romig, J. E. (2019). Reducing recidivism: Transition and reentry practices for detained and adjudicated youth with disabilities. *Education & Treatment of Children*, 42(3), 409-438.

- Moltmann, Jürgen (1967): *Theology of hope*. London: SCM Press.
- Moltmann, Jürgen (1970): Religion, revolution, and the future. I Walter H. Capps, ed: *The future of hope*. Philadelphia: Fortress Press.
- Myndigheten för delaktighet. (2020). *Begränsade livsval – Situationen för personer med intellektuell funktionsnedsättning*. <https://www.mfd.se/contentassets/aae60844084142acb06dd31baa6d8e8a/2020-8-begransade-livsval.pdf>
- Ochoa, T. A., Maki Weller, N., & Fordham, T. T. (2023). Employment reentry preparation: Explicit recommendations for girls with disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 58(5), 348-354.
- Ochoa, T. A., Datchi, C. C., Weller, N. M., Northcutt Bohmert, M., & Grubbs, D. (2020). Education and Transition for Students With Disabilities in American Juvenile Correctional Facilities. *Intervention in School and Clinic*, 56(5), 293-300. <https://doi.org/10.1177/1053451220963089>
- Olausson, N. (2001). *Pedagogisk verksamhet inom SiS – exemplet Villa Ljungbacken*. Socialt perspektiv nr.1, 2001.
- Quinn, M. M., Osher, D. M., Poirier, J. M., Rutherford, R. B., & Leone, P. E. (2005). Youth with disabilities in juvenile corrections: A national survey. *Exceptional Children*, 71, 339-345.
- Ranieri, N., & de Carvalho Bauzys Monteiro, M. (2021). Students with learning disabilities in the Brazilian juvenile justice system. *Intervention in School and Clinic*, 56(5), 280-285.
- Rawls, J. (1971/1999). *A theory of justice*. Harvard University Press.
- Rimehaug, T., Undheim, A. M., & Ingul, J. M. (2018). Learning problems among adolescents in residential youth care. *Residential Treatment for Children & Youth*, 35(1), 24-46.
- Sainero, A., Del Valle, J. F., López, M., & Bravo, A. (2013). Exploring the specific needs of an understudied group: Children with intellectual disability in residential childcare. *Child and Youth Services Review*, 35, 1393-1399.
- SFS. (2010:800). *Skollagen*. Nordstedts Juridik.
- Schalock, R. L., Luckasson, R., & Tassé, M. J. (2021). *Intellectual disability: Definition, diagnosis, classification, and systems of supports* (12th ed.). American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. Stycke 3: Heterogenitet och betydelsen av miljö och stöd.
- Schalock, R. L., & Verdugo, M. A. (2012). *A leadership guide for today's disabilities organizations: Overcoming challenges and making change happen*. Paul H. Brookes Publishing.
- Scherr, T. G. (2007). Educational experiences of children in foster care. *School Psychology International*, 28(4), 419-436.
- 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. & Luckmann, T. (1974). *The structures of the life-world*. London: Heinemann Educational Books.
- SFS. (2010:800). *Skollagen*. Nordstedts Juridik.
- SFS. (1998:603). *Lag (1998:603) om verkställighet av sluten ungdomsvård*. Svensk författningssamling. Retrieved from https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-1998603-om-verkstallighet-av-sluten_sfs-1998-603
- SFS. (1990:52). *Lag (1990:52) med särskilda bestämmelser om vård av unga*. Svensk författningssamling. Retrieved from https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svenskforfattningssamling/lag-199052-med-sarskilda-bestammelser-om-var_d_sfs-1990-52

- SiS. (2026). *Om SiS*. Hämtat från www.stat-inst.se, 2026–01–16.
- SiS. (2025a). *Ungdomar intagna på SiS särskilda ungdomshem under 2023*. Institutionsvård i fokus nr2. Statens institutionsstyrelse.
- SiS. (2025b). *Riktlinje. Riktlinje för skola*. Sektionen för skola, Ungdomsvårdsavdelningen. Statens institutionsstyrelse.
- SiS. (2023). *SiS i KORTHET 2023. En samling statistiska uppgifter om SiS*. Statens institutionsstyrelse.
- SiS. (2022a). *Ungdomar intagna på SiS särskilda ungdomshem under 2019*. Institutionsvård i fokus nr2. Statens institutionsstyrelse.
- SiS. (2022b). *Ungdomar intagna på SiS särskilda ungdomshem under 2020*. Institutionsvård i fokus nr3. Statens institutionsstyrelse.
- SiS. (2019). *Ungdomar intagna på SiS särskilda ungdomshem under 2018*. Institutionsvård i fokus nr2. Statens institutionsstyrelse.
- SiS. (2018). *Ungdomar intagna på SiS särskilda ungdomshem under 2017*. Institutionsvård i fokus nr 7. Statens institutionsstyrelse.
- SiS. (2017a). *Ungdomar intagna på SiS särskilda ungdomshem under 2015*. Institutionsvård i fokus nr 10. Statens institutionsstyrelse.
- SiS. (2017b). *Ungdomar intagna på SiS särskilda ungdomshem under 2016*. Institutionsvård i fokus nr 11. Statens institutionsstyrelse.
- SiS. (2016). *Ungdomar intagna på SiS särskilda ungdomshem under 2014*. Institutionsvård i fokus nr 1. Statens institutionsstyrelse.
- SiS. (2015). *Ungdomar intagna på SiS särskilda ungdomshem under 2013*. Institutionsvård i fokus nr 4. Statens institutionsstyrelse.
- SiS. (2013). *Ungdomar intagna på SiS särskilda ungdomshem under 2012*. Institutionsvård i fokus nr 4. Statens institutionsstyrelse.
- SiS. (2012a). *Ungdomar intagna på SiS särskilda ungdomshem under 2010*. Institutionsvård i fokus nr 4. Forskningsrapport nr 7:2017, Stockholm: Statens institutionsstyrelse.
- SiS. (2012b). *Ungdomar intagna på SiS särskilda ungdomshem under 2011*. Institutionsvård i fokus nr 13. Statens institutionsstyrelse.
- Skolinspektionen (2020). *Undervisningen i grundskolan – med särskilt fokus på årskurserna 6- 9*. Stockholm, 2020.
- Skolverket. (2025a). *Elever i anpassade grundskolan – läsåret 2024/25 (Dnr 2024:1522)*.
- Skolverket. <https://www.skolverket.se/sok-publikationer/publikationsserier/beskrivande-statistik/2025/elever-i-anpassade-grundskolan--lasaret-2024-25>
- Skolverket. (2025b). *Läroplan för anpassade grundskolan: Lgra22*. Skolverket.
- Skolverket. (2025c). *Läroplan för anpassade gymnasieskolan: Lgyan25*. Skolverket. <https://www.skolverket.se/undervisning/anpassade-gymnasieskolan/laroplan-for-anpassade-gymnasieskolan-lgyan25>
- Skolverket. (2022). *Kommentarer till Skolverkets allmänna råd om arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Skolverket.

- Skolverket (2018). *Läroplan för anpassade grundskolan*. Skolverket, 2018.
- Skolverket (2014). *Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Skolverket.
- Slayter, E. (2016). Youth with disabilities in the United States child welfare system. *Child and Youth Services Review*, 64, 155–165.
- Specialpedagogiska skolmyndigheten. (n.d.). *Intellektuell funktionsnedsättning (IF)*. <https://www.spsm.se/funktionsnedsattningar/intellektuell-funktionsnedsattning/>
- Sullivan, P. M., & Knutson, J. F. (2000). Maltreatment and disabilities: A population-based epidemiological study. *Child Abuse & Neglect*, 24, 1257–1273.
- Swärd, A.-K., Fischbein, S., & Reichenberg, M. (Red.). (2020). *Positiv specialpedagogik: teorier och tillämpningar* (1:a uppl.). Studentlitteratur.
- Taylor, A. (2018). Knowledge citizens? Intellectual disability and the production of social meanings within educational research. *Harvard Educational Review*, 88(1), 1–25. <https://doi.org/10.17763/1943-5045-88.1.1>
- Todd, S. (2008). *Att lära av den Andre*. Lund: Studentlitteratur.
- Trout, A. L., Casey, K., Chmelka, M. B., DeSalvo, C., Reid, R., & Epstein, M. H. (2009). Overlooked: Children with disabilities in residential care. *Child Welfare*, 88, 111–136.
- Unruh, D. K., Gau, J. M., & Waintrup, M. G. (2009). An exploration of factors reducing recidivism rates of formerly incarcerated youth with disabilities participating in a re-entry intervention. *Journal of Child and Family Studies*, 18(3), 284–293.
- Vacca, J. S. (2008). Crime can be prevented if schools teach juvenile offenders to read. *Children and Youth Services Review*, 30(9), 1055–1062.
- Van Manen, M. (1990). *Researching Lived Experience*. Michigan USA: Edwards Brothers.
- Vetenskapsrådet. (2024). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.
- Vinnerljung, Bo; Berlin, Marie & Hjern, Anders (2010): *Skolbetyg, utbildning och risker för ogynnsam utveckling hos barn*. Social Rapport 2010, s. 227–266.
- Welch, A. M., Gøranson, I. E., Ramirez-Sanchez, M., & Athans, C. A. (2023). Educational landscape for incarcerated girls with disabilities in the United States, Norway, and Mexico. *Intervention in School and Clinic*, 58(5), 317–324.
- West, Cornell (2004): "The impossible will take a little while." I Paul Rogat, ed: *The impossible will take a little while: A citizen's guide to hope in a time of fear*, s. 293–297. New York: Basic Books.
- West, Cornell (2008): *Hope on a tightrope*. New York: Smiley Books.
- WHO (2022). *International Classification of Diseases, 11:th revision (ICD-11)*, Geneva: World Health Organization.
- Wibeck, V. (2010). Fokusgrupper: Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod. Studentlitteratur.
- Willis, P. & Trondman, M. (2002). Manifesto for Ethnography. *Culture Studies – Critical Methodologies*, 2 (3), 394–402.
- Wästerfors, D. (2014). *Lektioner i motvind. Om skola på institution. Égalité*.
- Zabel, R., & Nigro, F. (2007). Occupational interests and aptitudes of juvenile offenders: Influence of special education experience and gender. *Journal of Correctional Education*, 58(4), 337–356.
- Östlund, D. (2012). *Deltagandets kontextuella villkor: En studie om delaktighet i grundsärskolan* [Doktorsavhandling, Lunds universitet]. Lunds universitet.

Bilaga I: Frågeguide till rektorer

Frågeguide till rektorer:

- Kan du beskriva hur ni bedriver undervisning och organiserar lärandemiljön för elever med IF på er skolenhet? Finns det specifika framgångsrika strategier eller resurser som ni har implementerat för att främja inläring och utveckling hos dessa elever?
- Vilka utmaningar och möjligheter ser du när det gäller att stödja elever med IF på er skolenhet?
- Hur definierar du skolans roll i att främja inkludering och tillgänglighet för elever med IF? Använder ni specifika initiativ eller strategier för att främja detta?
- Hur ser samarbetet och kommunikationen ut mellan personalen för att möta de individuella behoven hos elever med IF? Vilka utmaningar möter ni ofta i att tillhandahålla stöd och undervisning till dessa elever? Kan du beskriva hur ni arbetar med att hantera dessa utmaningar?
- På vilket sätt anpassar ni undervisningen och lärandemiljön för att säkerställa att elever med IF når sin fulla potential?
- Vilka resurser och stöd anser du vara mest avgörande för att elever med IF ska få en meningsfull och anpassad utbildning inom er skolenhet?
- Kan du beskriva hur samarbetet mellan personal, vårdnadshavare och andra intressenter ser ut för att stödja elever med IF? Finns det några specifika framgångsfaktorer eller utmaningar i detta samarbete?
- Kan du dela med dig av några framgångsrika exempel på samarbete med externa resurser eller samhällspartnerskap för att stödja elever med IF?
- Enligt din uppfattning, vilka faktorer anser du vara mest centrala för att skapa en inkluderande och stödjande miljö för elever med IF, både akademiskt och socialt, i SiS skolverksamhet?
- Finns det något annat du vill lägga till eller något annat du vill berätta om när det gäller utbildningen av elever med IF här på SiS?

Bilaga 2: Frågeguide till fokusgrupper med lärare:

Frågor om lärarrollen och undervisningen:

- Vad innebär det för er att vara lärare på SiS och arbeta med elever som har en intellektuell funktionsnedsättning?
- Kan ni dela med er av era erfarenheter av att undervisa elever med IF på SiS? Vilka möjligheter och hinder har ni stött på?
- Vilka syften, mål och visioner har ni med er undervisning, både på kort och lång sikt? Hur ser ni på er roll för eleverna och för gruppen som helhet?
- Kan ni beskriva hur undervisningen för elever med IF vanligtvis organiseras på SiS? Finns det särskilda pedagogiska metoder eller strategier som används?
- Vad anser ni vara det viktigast som eleverna behöver lära sig i skolan?
- Hur dokumenterar ni elevernas kunskapsutveckling och framsteg?
- Hur ser sambandet ut mellan den pedagogiska delen, behandlingsdelen och fritidsdelen på SiS?

Erfarenheter av undervisning av elever med IF:

- Vilka utmaningar och möjligheter har ni stött på när det gäller att undervisa elever med IF? Finns det några specifika situationer som ni minns?
- Kan ni dela med er av anpassningar, tekniker eller pedagogiska metoder som varit mest framgångsrika för att stödja dessa elever i deras lärande?

Förhållningssätt och synsätt:

- Hur viktigt är lärarnas attityder och bemötande för elevernas lärande? Kan ni dela med er av exempel på hur ni skapar en positiv inlärningsmiljö?
- Hur ser ni på vikten av att inkludera elever med IF i undervisningen för att skapa en meningsfull och delaktig miljö?

Synpunkter på pedagogiska metoder och förbättringar:

- Vilka undervisningsmetoder eller strategier har varit mest effektiva för att stödja elever med IF? Finns det något specifikt som ni anser behöver förbättras?
- Ser ni några behov av förändring eller ytterligare stöd i undervisningen för denna elevgrupp? Finns det några specifika resurser eller utbildningar som skulle kunna förbättra er undervisning av elever med IF?

Personliga erfarenheter och reflektioner:

- Har ni några personliga erfarenheter eller berättelser som har påverkat era synsätt på undervisning för elever med IF på SiS?
- Vilka är era tankar om utbildning och lärande för denna elevgrupp? Har ni några reflektioner eller idéer som ni skulle vilja dela med er av?

Bilaga 3: Frågeguide till elever:

Allmänna frågor om elevens upplevelser

- Hur trivs du på skolan här på SiS? Kan du berätta lite om dina upplevelser med klasskamraterna, lärarna och lektionerna?
- Vad tycker du om skolan på SiS? Finns det något som du tycker är särskilt positivt? Varför?
- Är det något i skolan som du skulle vilja ändra på?
- Vad kan du vara med och bestämma om i skolan?

Undervisningsupplevelser

- Vilka kurser eller ämnen studerar du här på skolan? Finns det något ämne som du tycker extra mycket om? Varför gillar du det?
- Har du märkt några speciella sätt som lärarna använder för att undervisa som du tycker fungerar bra för dig?
- Kan du beskriva i vilka situationer du känner att du lär dig bäst?
- Vad tror du är det viktigaste för att du ska kunna lära dig bra i skolan?
- När tycker du att det är roligt eller intressant i skolan? Finns det tillfällen när det känns tråkigt eller ointressant? Vad tror du påverkar detta?
- Kan du dela med dig av någon specifik händelse eller lektion som du tyckte var särskilt intressant? Varför?

Anpassningar och stöd

- Känner du att du får den hjälp och det stöd du behöver här i skolan?
- Finns det något specifikt i skolan som du känner att du behöver mer hjälp med? Om ja, vad skulle det vara?

Personliga erfarenheter

- Kan du berätta för mig om din grundskoletid innan SiS (positivt/negativt? Lågstadiet? Mellanstadiet? Högstadiet? Lärare du minns? Vad har du lärt dig i skolan?)
- Kan du jämföra skolan här på SiS med tidigare skolor du gått i?

Avslutande reflektioner

- Beskriv hur du tycker att en bra skola ska se ut. Vad gör man där?
- Beskriv hur en bra lärare ska vara.
- Finns det något annat du vill lägga till eller något annat du vill berätta om när det gäller din utbildning här på SiS?
- Vad tror du att du gör om 5 år?

Författarpresentation



Martin Hugo är docent i pedagogik och forskare vid Jönköping university. Hans forskning handlar om hur meningsfullt lärande ser ut i skolan för elever som skolan tidigare har misslyckats med att möta. Fokus är på barn, unga och unga vuxna i marginaliserade och socialt utsatta livssituationer. Forskningen har genomförts i SiS skolverk-samhet, på Folkhögskolor och på olika yrkesutbildningar. Forskningen är praktiktäna och tar sin utgångspunkt i barns och lärares erfarenheter i konkreta utbildningssammanhang. Ett viktigt fokus i Martins forskning är att barns röster ska bli hörda.



Jörgen Frostlund är forskare i pedagogiskt arbete vid Högskolan i Borås. Hans forskning rör frågor om social rättvisa, hållbarhet och utbildningens demokratiska uppdrag, med fokus på barn i marginaliserade och socialt utsatta livssituationer. Under senare år har han framför allt studerat utbildningsvillkor inom institutionsvård, vid hög skolfrånvaro och i andra sammanhang där barns möjligheter till utbildning och delaktighet riskerar att begränsas. Forskningen är praktiktäna och tar sin utgångspunkt i barns och lärares erfarenheter i konkreta utbildningssammanhang. Centrala teman är epistemisk rättvisa, erkännande och hur utbildning kan skapa delaktighet, mening och framtidshopp för barn i socialt utsatta livssituationer.

Hur ser skolvardagen inom SiS ut för barn med intellektuell funktionsnedsättning (IF) och hur upplever de själva det bemötande de får och sina egna förutsättningar för lärande? Vad tänker lärare och rektorer om sina förutsättningar för att bedriva anpassad skola inom SiS? Det är de övergripande frågorna som undersöks i denna forskningsrapport. Elever med IF är en grupp som är överrepresenterad bland eleverna som går i skola på SiS jämfört med i skolor utanför SiS. Denna rapport bidrar med kunskap som hittills har saknats, om dessa elevers skolerfarenheter och om de pedagogiska insatser som syftar till att stödja deras lärande och utveckling.

Rapporten tar ett brett grepp om frågan genom en kombination av flera olika kvantitativa och kvalitativa metoder och inkluderade målgrupper. För att låta IF-eleverna själva komma till tals samt att få inblick i deras skolsituation har forskarna genomfört både deltagande observationer och intervjuer med ungdomar på åtta ungdomshem. För att kunna ge svar på frågor om hur skolan för målgruppen organiseras inom SiS, vilka stödresurser som finns, vilka ämnen eleverna läser och hur samarbetet mellan olika professioner ser ut, har studien även innefattat en enkät som besvarats av majoriteten av rektorerna inom SiS och intervjuer med lärare och rektorer.

Sammantaget visar rapporten att barns livschanser inte avgörs av deras funktionsnedsättning, utan av hur institutioner organiserar utbildning, erkännande och kontinuitet. När skolform, undervisning och vuxnas samspel hålls samman kan skolan fungera som en kompensatorisk kraft som vidgar barns möjlighetshorisonter.