

Hur fungerar skolan för barn placerade på institution?

Monica Sonde

Monica Sonde

Hur fungerar skolan för barn placerade på institution?

Forsknings- och Utvecklingsenheten,
Stockholms stad
FoU-rapport 2004:2

© Alla rättigheter förbehållna

Forsknings- och utvecklingsenheten samt författaren
Kopiering, även för undervisningsbruk, är helt förbjuden
utan Forsknings- och Utvecklingsenhetens skriftliga medgivande.

För tillstånd, ring 08-508 25 000

Omslag: Monica Sonde

Tryckt hos AJW-tryck AB

ISSN: 1404-3351

ISRN: S-SotF-FoU—04/2--SE

FÖRORD

Undersökningen har genomförts av Monica Sonde som arbetar inom Skärholmens stadsdelsförvaltning i Stockholm. Det har skett i samarbete med FoU-enheten inom Socialtjänsten i Stockholm som har stått för vetenskaplig handledning genom Martin Forster. Skärholmens stadsdelsförvaltning, Länsstyrelsen och FoU-enheten har finansierat studien. För att bidra till spridningen av denna rapport ges den nu ut som en FoU-rapport. Rapporten är disponerad så att det första kapitlet beskriver bakgrunden till studien i form av tidigare relevant forskning. Det andra kapitlet beskriver hur undersökningen genomförts; vilka är eleverna och hur har information samlats in om eleverna. Kapitel tre redovisar resultaten. I det avslutande diskussionskapitlet sammanfattas samtliga resultat och deras tillförlitlighet kommenteras.

Stockholm i april 2004

Knut Sundell
Forskningsledare

Martin Forster
Handledare/doktorand

SAMMANFATTNING

Skolgången för de barn och ungdomar som är placerade på institution kan variera mycket. Ibland får den stå tillbaks till förmån för behandling trots att skolplikt råder. Syftet med denna studie var att kartlägga hur skolgången är organiserad för de skolpliktiga barn och ungdomar som är placerade på institution av socialtjänsten.

Undersökningen omfattar 21 av 25 skolpliktiga barn och ungdomar som placerats av Skärholmens socialtjänst under 2003. Eleverna var placerade vid 14 olika institutioner, varav tre institutioner samarbetade med närliggande kommunal skola. Som datainsamlingsmetod användes intervjuer med elever, lärare och institutionsansvariga.

Skolans organisation varierade stort gällande ledning, skolans placering och antal ämnen. Gemensamma faktorer var behöriga lärare och att alla skolor erbjöd undervisning i alla kärnämnen det vill säga matematik, svenska och engelska. Fyra av eleverna gick i vanlig närliggande skola medan övriga 17 gick vid respektive institutions egen skola. Dessa skolors verksamhet varierade från att endast bedriva undervisning i kärnämnen till full undervisning enligt läroplanen. Skillnaderna kunde inte förklaras av elevernas ålder eller problematik. För knappt hälften av eleverna fanns åtgärdsprogram utarbetade.

Sökord. Social barnavård, dygnsvård, skolgång

INNEHÅLL

FÖRORD	3
SAMMANFATTNING	4
INNEHÅLLSFÖRTECKNING	5
INLEDNING	7
METOD	9
Urval	9
Datainsamling	9
Beskrivning av institutionerna	9
Beskrivning av de intervjuade eleverna	10
RESULTAT	12
Skolornas organisation.....	12
Elevernas upplevelser av skolgången	17
Integration av behandlingsuppdrag och skolgång.....	18
Sammanställning av kvalitetskriterier.....	20
Fallbeskrivningar	22
DISKUSSION	25
Sammanfattning av resultaten	25
Diskussion av resultaten	25
Begränsningar med studien.....	26
Studiens betydelse för praktiken	26
Framtida forskning.....	27
TACK	28
REFERENSER	29
BILAGA: AKTUELL LAGSTIFTNING	30

INLEDNING

När skolpliktiga barn och ungdomar är placerad på institution ska också undervisning anordnas. Vad är rimligt att förvänta sig av skolor som tar emot institutionsplacerade elever? Hur kan elevernas undervisning organiseras? För att öka kunskapen och bli bättre på att ställa realistiska krav har Skärholmens stadsdelsförvaltning tagit initiativ till att kartlägga hur skolan organiseras för institutionsplacerade barn och ungdomar.

I Sverige fanns i slutet av 2001 mer än 2,2 miljoner barn och unga mellan 0–20 år. Av dem var 0,8 procent eller 18 500 föremål för heldygnsvård med placering utanför det egna hemmet (Socialstyrelsen, 2004). När barn och ungdomar placeras utanför hemmet sker det antingen i familjehem eller på institution. Den vanligaste placeringsformen är familjehem. Institutionsplaceringarna kan i sin tur vara antingen HVB-hem (Hem för vård eller boende) som tidigare kallades ungdomshem eller § 12-hem (Särskilda ungdomshem) som Statens institutionsstyrelse (SiS) ansvarar för. Den senare verksamheten är avsedd för de besvärligaste och mest svårhanterliga ungdomarna. Knappt 8 000 barn och ungdomar var 2001 placerade på HVB-hem vilket motsvarar 0,4 procent medan 1 000 (0,04 procent) ungdomar fanns på SiS-institutioner. Placeringar kan vara antingen frivilliga enligt SoL-beslut eller tvångsplaceringar enligt LVU. Strukturerade öppenvårdsprogram är målinriktade verksamheter där barnet/den unge är inskriven och vistas under dagtid. Under 2001 var 4 600 barn och unga inskrivna vid den typen av institution¹. Enligt skollagen är ett barn skolpliktigt från och med höstterminen det år han eller hon fyller sju år och upphör vid vårterminens slut vid 16 års ålder. När socialtjänsten placerar skolpliktiga barn och ungdomar på institution måste även skolgången ordnas.

Bör skolgången prioriteras för barn och ungdomar på institution, eller kan den stå tillbaka till förmån för behandling och social fostran av olika slag? Den begränsade forskning som finns² pekar åt samma håll³. De institutioner som lägger vikt vid utbildning för ungdomar uppvisar klart bättre behandlingsresultat. I en studie omfattande 300 tidigare institutionsplacerade ungdomar fann man att de ungdomar som under placeringstiden gjort framsteg i skolan genom individualiserad undervisning var mindre kriminella sex månader efter utskrivning⁴. Statens institutionsstyrelse har givit ut en forskningsöversikt som betonar vikten av läs- och skrivinlärning⁵. I översikten konstateras att ca hälften av eleverna på §12-hem hade stora problem med läs- och skrivförmåga. Lundberg skriver ”Även om vi fortfarande vet alldeles för lite om många viktiga aspekter på de utsatta ungdomarnas socialisation, förefaller det strategiskt att låta läs- och skrivinlärningen bli ett dominerande inslag i den pedagogiska verksamheten för många ungdomar”. Skolans betydelse bekräftas även av eleverna själva. I anslutning till att ungdomar skrivs in på en SiS-institution intervjuas varje ungdom. ADAD (Adolescent Drug Abuse Diagnosis) är en del av SiS dokumentationssystem och bygger på en av SiS översatt och utprovad strukturerad intervjumanual om ungdomars problem och behov. Utifrån dessa intervjuer har en rapport sammanställts som bygger på över 500 intervjuer med ungdomar i åldern 12 – 20 år⁶. Ungdomarna har svarat på vad de vill ha hjälp med. Av nio olika områden kom skolan först. Totalt vill 63 procent ha hjälp med skolan och som nästa viktiga område vill ungdomarna ha hjälp med familjeproblem.

¹ Socialstyrelsen (2004).

² Jackson (1994).

³ Andreassen (2003).

⁴ Gold & Osgood (1992).

⁵ Lundberg (1996).

⁶ Hermodsson (2000).

Hur fungerar då skolan för institutionsplacerade elever? En sammanställning av olika internationella studier visar att 70 procent av ungdomar på institution eller familjehem saknar skolkompetens efter utskrivning⁷. I dessa studier redovisas ungdomarnas egna upplevelser om vad som har varit ett hinder för dem i skolan. De beskriver att de saknat uppmuntran för att kunna sköta sitt skolarbete och lyckas i skolan. Ungdomarna beskriver också att lärarna ofta har låga förväntningar på vad de ska kunna åstadkomma. Skolgången har avbrutits genom många flyttningar och de har inte haft tillräckligt utrymme och hjälp att göra läxor ordentligt. De har upplevt stigmatisering i skolan och berättar om bristande samarbete mellan skolan och institutionen. Samtidigt beskriver en del ungdomar att institutionsbehandling respektive familjehemsplaceringen varit en faktor som gjort att en bra skolgång blivit möjlig. Placeringen har inneburit att det för första gången i deras liv finns stabilitet, struktur och uppmuntran som gjort det möjligt att sköta skolarbetet.

Även i Sverige finns det forskning som studerat skolrelaterade frågor för ungdomar som fått vård inom socialtjänsten. Vinnerljung (2004) har genom registerstudier följt upp närmare 800 000 individer och analyserat samband mellan vård inom socialtjänsten och utbildningsnivå. Det var 2-3 gånger vanligare att de individer som fått vårdinsatser innan tonåren endast hade gått ut grundskolan, jämfört med befolkningen i stort. Beträffande de som fått insatser under tonåren var det fyra gånger så vanligt att de inte nått längre än grundskolan. Slutsatsen är att de barn och ungdomar som fått vård inom socialtjänsten riskerar få en lägre utbildningsnivå jämfört med andra barn och ungdomar. Huruvida det beror på att de inte får samma tillgång till utbildning eller om det beror på andra faktorer är dock oklart. Statens institutionsstyrelse har undersökt socialtjänstens uppfattning om vården av ungdomar på SiS-institutioner⁸. Berörda socialsekreterare har fått besvara en enkät om hur man uppfattade institutionens undervisning av den unge. Resultatet visar att en förbättring av skolverksamheten har skett under de senaste åren. Generellt sett hade 65 procent av socialsekreterarna/handläggarna positiva omdömen om undervisningen 2001 jämfört med 57 procent år 1999. Bristen med dessa kartläggningar är att endast socialsekreterare och inte berörda elever, skolpersonal eller institutionspersonal deltagit.

Sammanfattningsvis visar tidigare forskning att skolan är viktig och att elever som är placerade på institution klarar sig sämre akademiskt. Det är därför angeläget att få mer kunskap om hur undervisningen och skolan organiseras för dessa elever, kunskap som saknas i dag. Syftet med denna studie är att öka kunskapen om placerade barn och ungdomars skolgång. Följande frågeställningar undersöks:

1. Hur är placerade barn och ungdomars skolor organiserade?
2. Hur ser eleverna på sin skolgång?
3. Hur integrerar institutionerna behandlingsuppdraget med skolgången?

⁷ Borland (1998).

⁸ Statens institutionsstyrelse (2002).

METOD

Urval

Med institution avses både HVB-hem och strukturerad dagverksamhet. Barn och ungdomar är placerade med stöd av antingen SoL eller LVU. Familjehemsplacerade barn och ungdomar ingår inte i studien.

För att identifiera de barn och ungdomar som år 2003 var placerade på institution av socialtjänsten i Skärholmen och som dessutom var skolpliktiga genomfördes en registersökning. Tjugofem skolpliktiga barn och ungdomar identifierades, vilket är ungefär en halv procent av det totala antalet skolpliktiga barn och ungdomar i Skärholmens stadsdel. Fyra av dem var placerade så kort tid (drygt en månad) eller placerade under projekttidens slutfas, att de inte togs med i studien eftersom intervjuer inte hann genomföras. De kvarstående 21 skolpliktiga barnen och ungdomarna utgör studiens undersökningsgrupp. De var placerade vid 14 olika institutioner. Som mest var tre barn/ungdomar placerade vid samma institution.

Varje institutionschef kontaktades och tid bokades för intervju på institutionen. Vid en av institutionerna intervjuades rektorn för institutionens skola istället för institutionschefen. Både institutionschefer, elevernas huvudlärare och elever har intervjuats. Några få elever hade samma lärare vilket innebär att 16 lärare intervjuades. Dessutom har rektorn för ESS-skolornas rektorsområde intervjuats. Material som beskriver institutionen och eventuella åtgärdsprogram har inhämtats från respektive institution.

Av 21 elever har 19 intervjuats. Bortfallet beror på att en elev var på semester utomlands och en elev var sjuk vid intervjutillfället.

Datainsamling

Intervjuerna var semistrukturerade. De genomfördes vid respektive institution och i vissa fall även i skolans lokaler. Intervjuerna med institutionsansvariga och med lärarna tog cirka en timme medan intervjuerna med eleverna oftast gick fortare och var genomförda på en halvtimme. Eleverna hade förberetts på att en person skulle komma för att intervjua dem angående deras skolerfarenheter. Vid intervjutillfället beskrevs syftet mer detaljerat och eleven ombads hjälpa till med studien. Samtliga som tillfrågades var positiva och ställde gärna upp på intervjun. De flesta uttryckte efter intervjun att de "tyckte det varit helt ok" eller till och med roligt.

Beskrivning av institutionerna

Av de 14 berörda institutionerna har tre enbart dagverksamhet medan de övriga har dygnplacerade barn och ungdomar. Åtta av institutionerna ligger i Storstockholmsområdet medan de övriga är spridda över hela Sverige. Ingen av de 14 institutionerna var en SiS-institution. Tio av institutionerna tar emot både flickor och pojkar. Två institutioner tar bara emot pojkar och två enbart flickor. Åtta av institutionerna tar emot barn som är 12 år eller yngre. Medan de övriga arbetar med äldre barn och då vanligen från 14 års ålder. Två institutioner tar emot ungdomar med begynnande kriminalitet och begynnande missbruk, tre institutioner arbetar med familjer med psykosociala svårigheter och de övriga tar emot barn och ungdomar med olika relations-svårigheter och psykosociala problem, vissa av dessa tar emot ungdomar med neuropsykiatriska

diagnoser. Två institutioner arbetar enbart med invandrarungdomar. Den institution som tar emot flest arbetar med 65 ungdomar (spridda i ett stort geografiskt område med en mängd olika boenden men med en gemensam skola) och den minsta tar emot sex ungdomar. En av de intervjuade ungdomarna var placerad enbart dagtid i en verksamhet där de flesta var dygnsplacerade.

Beskrivning av de intervjuade eleverna

De elever som ingick i studien skilde sig åt i ålder, kön, orsaker till placering och inlärnings svårigheter (tabell 1). Några elever kom direkt från sin hemskola medan andra varit med om många skolbyten vilket ofta inkluderat flera misslyckanden i skolan. De flesta elever ($n = 14$) var äldre och gick i årskurs 8 eller 9. De två yngsta eleverna (år 1) var på institution med sina mammor. Ytterligare två av de yngre eleverna (år 3 och 5) var inte dygnsplacerade utan gick i en skola med behandling inom en dagverksamhet.

Tabell 1. Beskrivning av de undersökta eleverna		
	Pojkar ($n = 12$)	Flickor ($n = 9$)
Ålder, median	13	14
Årskurs, median	7	7
Invandrarbakgrund/flyktningbakgrund	7	2
Diagnos efter utredning	3	2
<i>Huvudorsak till placering:</i>		
Asocial utveckling	5	1
Missbruk	0	2
Neuropsykiatriskt funktionshinder	2	1
Psykisk ohälsa	0	2
Bristande omsorg	3	1
Fysiskt utsatt	2	0
Missbrukande föräldrar	1	1
<i>Senast skolgång innan nuvarande placering:</i>		
Hemskolan	4	7
Annan institution	3	1
Liten undervisningsgrupp	3	0
Familjehem med assistent i skolan	2	0
Institutionens skola som första skolgång	1	0

Huvudorsak till placering. Orsakerna till placeringarna varierar. Bakomliggande orsaker är oftast komplexa. En grov uppdelning av huvudorsakerna har ändå gjorts där något beteende hos barnet/ungdomen eller brist hos föräldrarna avgjort vilken typ av insats som beslutats. Tre barn/ungdomar var placerade på grund av sitt funktionshinder, men ytterligare två barn hade en neuropsykiatrisk diagnos, där huvudorsaken till placeringen inte förklaras av funktionshindret. Av de fem diagnostiserade eleverna hade tre ADHD, en var utvecklingsstörd (dock ej inskriven i särskolan när studien gjordes) och en hade dubbeldiagnos, Aspergers syndrom och ADHD. Inte i något av fallen fanns enbart en förklaring. De ungdomar som var placerade på grund av eget missbruk hade också en svår hemsituation, inte sällan hade andra inom familjen missbruksproblem.

Senaste skolgång innan placering. En del av barnen/ungdomarna har varit med om många olika stödsatser i skolan. För två elever var nuvarande skola den sjunde och då kan noteras att

en av dem enbart gick i årskurs 6. De många skolbytena förklaras av flera olika placeringar på institutioner och i familjehem. Den andra eleven har så stort neuropsykiatriskt funktionshinder att det varit svårt att ordna en fungerande skolgång. Fem elever hade gått i minst fem olika skolor. Skolbyten på grund av stadieövergång är inte inräknade i ovanstående beräkningar. Av de sju flickor som gick år 8 eller 9, var det enbart en som kom från en annan institution. Ingen av de övriga hade tidigare gått i liten undervisningsgrupp eller haft andra mer omfattande stödinsatser. Skolan hade inte uppfattat eleverna som elever i behov av särskilt stöd, utan oron som uppstått på skolan angående dessa flickor har berott på plötslig hög frånvaro och mycket skolk. Samtliga flickor som gick år 8 eller 9 och som placerats på institutionen direkt från sin hemskola förväntades nå målen i år 9.

RESULTAT

Resultatdelen är uppdelad utifrån frågeställningarna. Först redovisas institutionernas organisation och skolans verksamhet. Därefter kommer en redovisning av åtgärdsprogram och hur eleverna uppfattar sin skola. Resultatdelen avslutas med en redovisning som gäller helhetsuppdraget med både skola och behandling. I vissa redovisningar kommer de tre institutioner som har skolgången anordnad genom placering i närliggande kommunal skola och som inte har skola enbart för institutionens elever att redovisas separat. Det gäller till exempel resultat om vilka ämnen skolan erbjuder eftersom de elever som går i vanlig närliggande grundskola har tillgång till full läroplan.

Skolan organisation

Information om institutionernas organisation och skolverksamhet har främst inhämtats från intervjuerna med institutionsansvariga och lärarna men också genom det material som respektive institution bistått med.

På tre institutioner gick ungdomarna i vanlig skola vilket i den här studien berör fyra elever (två elever bor på samma institution). Det gäller en elev i år 1 och tre elever i år 9. Kommunerna har enligt skollagen 4 kap. § 8 viss skyldighet att ta emot elever från institutioner. På de övriga elva institutionerna (benämns i fortsättningen I-skola) organiserades skolan olika men det gemensamma är att dessa skolor enbart är till för institutionens barn och ungdomar. Ingen av eleverna i studien har sin skolgång i en vanlig närliggande skola om institutionen har en egen skola. På två institutioner fanns skolan i samma byggnad. Fem institutioner hade sin skola på gångavstånd och vid övriga fyra måste eleverna resa med bil eller buss för att nå skolan.

I intervjuerna påpekade de tre institutioner som samarbetar med vanlig närliggande skola vikten av tätt samarbete och goda relationer. Dessa tre institutioner hade dygnsplacerade barn och ungdomar och två av dem är behandlingshem för familjer. Framför allt två av de institutioner som samarbetade med närliggande kommunal skola gjorde det på grund av en klar grundfilosofi - att skolgången ska vara så normal som möjligt för ungdomarna.

De två institutioner med skola och behandling i samma lokaler hade enbart dagverksamhet. På dessa institutioner fanns både lärare och behandlare i elevernas närhet under dagarna. Verksamheterna skiljer sig dock åt eftersom den ena verksamheten hade mer tonvikt på behandling medan den andra verksamheten mer utgick från skolans uppdrag.

De övriga skolorna låg i separata lokaler, antingen på gångavstånd eller lite längre bort. Där skolan låg inom gångavstånd fanns vanligtvis inga behandlare i skolan (7 av 9 I-skolor). I en del av dessa sade man sig kunna göra undantag om eleven är mycket krävande.

De institutioner som hade skolan i närheten men inte i institutionens lokaler menade att det är viktigt att skolan blir en frizon och inte helt kopplas ihop med det behandlingsarbete som sker på institutionen. Främst gäller det de institutioner som inte hade behandlare delaktiga i skolans arbete.

Enligt skollagen kan huvudmannen för ett särskilt ungdomshem likställas med rektor om institutionen också bedriver skola. Fem institutioner har valt ledningsansvar av denna typ. Tre institutioner har valt att organisera en skola med separat anställd rektor. Tre institutioner har en ESS-skola (elever, socialtjänst, sjukhus). ESS-skolorna tillhör ett eget rektorsområde inom Stockholms utbildningsförvaltning och svarar för skolverksamheten på sjukhus, olika institutioner och mellanvårdsalternativ. Skolorna kan samarbeta med både privata och kommunala institutioner. Lärarna är anställda av ESS och Stockholms utbildningsförvaltning. Ansvaret för skolverksamheten har rektorn för ESS-skolorna. ESS-skolorna tar emot de elever som institutionen tagit emot och styr inte själva över elevunderlaget.

ESS-skolorna garanterar kärnämnen men erbjuder oftast ytterligare en del ämnen. Om någon eller några elever är särskilt resurskrävande tillsätts inte mer personal utan omfattningen på undervisningen minskas. Minskningen gäller inte alltid bara för berörd elev utan kan också påverka undervisningen för övriga elever. Skolan har alltså sin personalstab och gör det bästa möjliga för sina elever inom befintliga ramar.

Aktuella skolämnen i I-skolorna. Kärnämnen har en särställning i den svenska grundskolan. Det faktum att man måste ha godkänt i matematik, svenska och engelska för behörighet till gymnasieskolan, gör att kärnämnen anses viktigast. Samtliga institutioner som ingår i denna studie hade kärnämnen i sina skolor (tabell 2). Åtta I-skolor erbjöd So-ämnen (samhällskunskap, religion, historia och geografi). Eftersom vissa institutioner hade fler än en elev innebär det att sju av de 21 eleverna som ingår i studien inte läser So. Enbart en I-skola erbjöd B-språk och ingen av I-skolorna erbjöd modersmålsundervisning. Vid enbart tre I-skolor ingick NO (kemi, fysik och biologi) bland skolämnena. Ofta är det svårt att arbeta med kemi eftersom laborationsalar saknas.

Tabell 2. I-skolornas erbjudna skolämnen och elevernas skoltid	
	Antal institutioner
<i>Aktuella skolämnena på I-skolorna: (11 st)</i>	
Kärnämnen: Ma, Sv, Eng	11
Bild	8
So	8
Idrott	7
Hemkunskap	6
Slöjd	7
Musik	5
No	3
B-språk	1
<i>Elevernas tid på I-skolan: (11)</i>	
80 – 100%	7
60 – 79%	1
30 – 59%	3

Enligt läroplanen ska det finnas minst 16 ämnen för elever i år 8 och 9. Det var stor skillnad på hur många och vilka ämnen eleverna läste vid de olika I-skolorna. Vid fem institutioner erbjöds eleverna endast upp till sex ämnen. Skillnaderna kan inte förklaras av elevernas ålder eller problematik.

För de elever som gick i vanlig kommunal skola erbjöds full läroplan.

Elevernas tid på I-skolan. Det är svårt att avgöra hur mycket undervisningstid eleverna fick jämfört med vanliga skolelever. Var gränsen går mellan vad som är behandling och vad som är skola är ibland oklart. Vissa skolor hade tydliga scheman medan andra hade mer flytande. Den tid som respektive elev ska tillbringa i någon form av skolmiljö skiljde sig åt för de olika eleverna (tabell 2). Genomsnittligt var eleverna på I-skolorna i skolverksamhet 23 timmar per vecka, tiden varierar dock mellan nio och 35 timmar. Den elev som har nio timmar per vecka gick i år 8 och läste enbart kärnämnen. Två elever hade 12 timmar per vecka i skolan. I det ena fallet tyckte skolan att eleven hade så stora svårigheter att han inte klarade av att tillgodogöra sig mer undervisning. Skillnaden kan inte enkelt förklaras av elevernas ålder eller deras problematik.

Den faktiska tiden i skolan för en vanlig skolelev kan också se olika ut, beroende på raster och eventuella håltimmar. Procentsiffrorna i tabell 2 är uträknade utifrån respektive elevs ålder och jämfört med förväntad skoltid i traditionell skola. Genom att utgå från timplanen och enbart lägga till 80 minuter för rast och lunch per dag, blir en jämförbar siffra 20 timmar per vecka för en elev i årskurs 1, 29 timmar per vecka för en elev i årskurs 6 och 30 timmar per vecka för en årskurs 9 elev.

Lärarnas kompetens och erfarenhet. Institutionscheferna uppgav att 14 av 16 lärare på skolorna hade behörig lärarutbildning. De allra flesta av de intervjuade lärarna hade lång erfarenhet; det var bara sex som arbetat kortare tid än tre år. Undantaget var en nyexaminerad lärare och den ene av de två som inte har lärarbehörighet. Två av lärarna är utbildade Waldorflärare och tre andra har vidareutbildat sig till speciallärare eller specialpedagoger. Institutionscheferna förklarar att vissa pedagoger inte arbetat så länge i deras verksamhet beroende på att man aktivt sökt efter behöriga lärare. I intervjuerna med institutionscheferna framgår att insikten om skolans betydelse och vikten av behöriga pedagoger ökat markant de senaste fyra till fem åren.

Lärarnas tillgång till handledning/konsultation. Fyra av 16 lärare hade specialpedagogisk handledning medan fyra andra har psykosocial handledning/konsultation. Två lärare hade tillgång till både pedagogisk och psykosocial handledning. På fyra institutioner hade man ordnat handledningen internt, antingen i kollegial form eller från institutionens psykolog. Av de 16 lärarna var det sex som helt saknade handledning.

I intervjuerna med lärarna framkommer hur olika de ser på handledningens/konsultationens betydelse. Merparten av de lärare som har handledning uppskattade den och vill inte vara utan, fast vissa skulle vilja ha en mer elev- och individriktad handledning/konsultation. Hälften av de lärare som inte hade handledning ansåg sig inte ha något behov av det, medan övriga vill ha, men har inte fått, eller inte hittat någon handledare.

Två av lärarna hade handledning/konsultation tillsammans med behandlingspersonalen och i det ena fallet hade pedagogerna dessutom egen specialpedagogisk handledning

Fyra lärare berättade att en del av deras elever hade så stora inlärnings svårigheter att de som lärare skulle behöva mer stöd i hur de ska arbeta med dessa. Läraren för två av eleverna hade kontinuerlig handledning men saknade själv lärarutbildning. Två lärare signalerade att de kände osäkerhet inför hur de ska arbeta med sina elever. En saknade handledning/konsultationsstöd medan den andre fick intern handledning av institutionens psykolog.

Rutiner för uppföljning av skolans insatser och elevens utveckling. Fyra institutioner hade ytterst sällan eller aldrig prov för eleverna. De ansåg att eleverna inte ska utsättas för mer påfrestning än nödvändigt. De övriga skolorna hade prov mer eller mindre regelbundet. En lärare menade att det är viktigt att ha prov, det är ett sätt för eleverna att få bekräftat att de har kunsk

per. En elev från en av de kommunala skolorna sade: ”*Det var jobbigt med de nationella proven, alla lärare blir så hysteriska att man själv blir orolig. Jag försöker göra så gott jag kan.*”

Några få institutioner, utöver de kommunala skolorna, arbetade med de nationella proven. I de flesta fall fick eleverna göra valda delar och med mycket vägledning. Noterbart är att läsutvecklingsschemat (LUS), som många vanliga skolor arbetar med för att lättare kunna bedöma elevernas läsutveckling, inte användes på någon av de skolor som ingick i studien.

De elever som ingick i studien skiljer sig åt på många olika sätt. Inte bara i ålder, kön och bakgrund utan också i olika förutsättningar att klara skolan och förmåga att tillgodogöra sig kunskap. Ett åtgärdsprogram skall upprättas både för elever som inte förväntas nå målen och för elever som har särskilda inlärningssvårigheter. Lärarna fick under intervjun beskriva om de uppfattade att eleven hade några särskilda inlärningssvårigheter.

Elever med särskilda inlärningssvårigheter. Flera elever bedömdes ha särskilda inlärningssvårigheter (tabell 3). Sju elever hade läs- och skrivsvårigheter och fyra av dem även koncentrationssvårigheter. En elev med diagnosen ADHD uppfattades inte av läraren som en elev med särskilda inlärningssvårigheter. Eleven själv konstaterade att: ”*ADHD:n har gått över, nu när jag mår lite bättre*”. Lärarna har fått frågan om de tror eleven skulle kunna fungera i vanlig klass – om det inte vore för den sociala problematiken hos barnet/ungdomen eller i familjen som orsakat placeringen. Lärarna ansåg att elva av eleverna skulle kunna fungera i vanlig klass, om situationen varit mer stabil för dem eller om de skulle må psykiskt bättre. Fyra elever hade redan nu placering i vanlig klass.

Tabell 3. Lärarnas uppfattning om elevernas svårigheter och om de förväntas nå målen		
	<i>Pojkar</i> (n = 12)	<i>Flickor</i> (n = 9)
<i>Elever med särskilda inlärningssvårigheter (en elev kan förekomma fler gånger)</i>		
Inga inlärningssvårigheter	2	6
Svårt med koncentration, uthållighet	8	2
Läs- och skrivsvårigheter	5	2
Långsam inläring	3	0
<i>Förväntas eleverna nå målen?</i>		
Ja, i de ämnen de läser nu	1	6
Delvis, i de ämnen de läser nu	5	1
Nej, inte i något ämne	6	2

Elever som förväntas nå målen. Sju elever förväntades nå målen i samtliga ämnen de läser på skolan. Det är sex flickor och en pojke. Pojken gick i årskurs 1 och uppfattades av läraren ligga på normal nivå. Flickorna gick i årskurs 8 eller 9 och en av dem gick i vanlig klass och läste samtliga ämnen enligt läroplanen. De övriga läste alla kärnämnen, So och vissa övningsämnen. Däremot läste de inte No (en elev saknar enbart kemi av NO-ämnena) och vissa övningsämnen. Två av eleverna saknade b-språk.

Av de sex elever som delvis förväntades nå målen gick fyra i årskurs 8 eller 9. Det var bara en av eleverna som förväntades nå målen i alla kärnämnen. De övriga förväntades få godkänt i något av kärnämnen. Av de åtta elever som inte förväntades nå målen i något ämne gick fyra i årskurs 8 eller 9 och fyra i årskurs 5 eller 6. Fyra av dessa åtta elever uppfattades ha mycket

stora inlärningssvårigheter. Tre av dem har diagnosen ADHD, Aspergers syndrom respektive utvecklingsstörning.

Åtgärdsprogram. Enligt grundskoleförordningens 5 kapitel skall skolor upprätta åtgärdsprogram om elev behöver särskilda stödåtgärder. Åtgärdsprogram bör alltså ha upprättats både för de elever som inte förväntas nå målen och för de elever som uppfattas ha särskilda inlärningssvårigheter. Sammanlagt hade åtgärdsprogram upprättats för tio av 21 elever, för fyra pojkar och sex flickor. Fyra av programmen var utarbetade för elever som förväntades nå målen i samtliga ämnen. Av de 14 elever som inte förväntades nå målen fanns åtgärdsprogram för sex och saknades för åtta. På två institutioner, med flera aktuella elever, fanns åtgärdsprogram utarbetade för en del men saknades för andra.

För de åtta elever som inte når målen i något ämne fanns åtgärdsprogram utarbetade för tre. Fyra av de elever som inte alls når målen har dessutom mycket stora inlärningssvårigheter. Enbart en av dem hade ett utarbetat åtgärdsprogram. För tre av de sex elever som delvis förväntas nå målen fanns åtgärdsprogram. För en elev fanns istället en "vårdplan". Några institutioner förklarar avsaknaden av åtgärdsprogram med att eleven inte varit tillräckligt länge på skolan eller att de avvaktar resultat av en psykologutredning. Den elev som varit kortast tid i skolan hade varit där tre månader vid intervjutillfället. Att avvakta ett utredningsresultat innan åtgärdsprogrammet görs är felaktigt eftersom eleven är i behov av särskilt stöd redan vid placeringens början. Eftersom en institutionsplacering alltid är tidsbegränsad bör ett åtgärdsprogram utarbetas relativt snabbt. En institutionschef som också är skolansvarig uttrycker sin osäkerhet på följande sätt: "När skolan tillhörde en vanlig skola ansvarade den rektorn för åtgärdsprogrammet. Idag skriver nog lärarna dem själva, tror jag".

De olika åtgärdsprogrammets innehåll skiljer sig åt (tabell 4). De flesta var mycket kortfattade och innehöll inget som i vardagen kan ge stöd till vare sig elev eller pedagog. De beskrev vad som ska göras inom respektive ämne och hur eleven låg till. De beskrev inte på vilket sätt eleven behövde stöd och hur stödet skulle utformas. Fyra åtgärdsprogram innehöll vad som närmast motsvarar individuella studieplaner. På en institution sades att den individuella studieplanen motsvarade åtgärdsprogrammet. Enbart tre åtgärdsprogram hade ett tidsperspektiv där det tydligt framkommer om innehållet berörde kommande termin, kommande läsår eller kanske gällde flera år framöver. Om en elev har reducerad läroplan ska det enligt grundskoleförordningen finnas ett beslut om anpassad skolgång. Enbart två åtgärdsprogram beskrev att aktuell elev hade en anpassad skolgång. Fem åtgärdsprogram beskrev att ett särskilt stöd ska utformas, men är skrivna på en så övergripande nivå att de knappast kan upplevas som stöd för varken pedagoger, vårdnadshavare eller elever. Formuleringar används som exempelvis: "gå i liten grupp" och "vissa timmar enskild undervisning".

Tabell 4. Åtgärdsprogrammets innehåll (flera alternativ möjliga)		
	<i>Pojkar</i> (n = 12)	<i>Flickor</i> (n = 9)
<i>Åtgärdsprogrammets innehåll:</i>		
Målformulering	4	6
Nulägesbeskrivning	2	3
Hur stödinsats ska utformas	1	1
Uppföljning	1	3

Ett åtgärdsprogram ska vara mycket tydligt och konkret. Det beskriver vad respektive pedagog ska tänka på eller arbeta med. Även eleven bör få en bild av vad han/hon behöver koncentrera

sig särskilt på. Av de tio elever som hade åtgärdsprogram var det enbart fyra som med säkerhet visste att ett sådant fanns. Två av dem tyckte att åtgärdsprogrammet var viktigt och att det förtydligar hur det går för dem i skolan och vad de särskilt ska tänka på. Två visste sedan tidigare skolplacering vad ett åtgärdsprogram är, men hade inte sett något på den aktuella institutionen. Tre förstod inte riktigt vad som menades med åtgärdsprogram. En av eleverna med åtgärdsprogram blev inte intervjuad.

Elevernas upplevelser av skolgången

Elevernas uppfattning om lärare och skola. Vid intervjutillfället har eleverna fått skatta på en skala mellan 1 och 5 vad de tycker om sin lärare och om skolan, där 1 innebär att de är väldigt missnöjda och 5 att de är mycket nöjda. Elevernas uppfattning om sina lärare var generellt mycket positiv, även om svaren varierar starkt. Genomsnittet blev 3,5 men där bara två elever skattade 1 eller 2. Den ena eleven var vid tillfället oense med sin lärare. Den andra eleven var mycket missnöjd med hela institutionsplaceringen och inte förrän i slutet av intervjun kunde han resonera mer nyanserat.

Elevernas svar på frågan om skolgången som helhet varierar mellan 1 och 5. Genomsnittet blev dock något lägre (3,1) jämfört med förra frågan. Sex elever svarade antingen 1 eller 2.

Eleverna fick frågan vad som skiljer den här skolan från en vanlig skola. Det som framför allt uppfattades som positivt var att lärarna hade mer tid än i vanliga skolor. Övriga positiva kommentarer var att dagarna är kortare, det är färre ämnen, mindre stress, inga läxor, inte lika viktigt vilken årskurs man läser och inga håltimmar. Två elever sa att de trivdes i skolan även de dagar de mådde sämre. Två elever var mycket nöjda med sin skola men kände oro inför övergången till gymnasiet. De upplevde att de haft stor nytta av den lilla undervisningsgruppen och allt stöd lärarna gett men funderade på hur de skulle klara av ett vanligt gymnasium. Den ene eleven frågade sig: *”Den här skolan är bra men kanske kommer det bli ännu svårare att vara i en stor klass i gymnasiet – där alla ska ansvara och sköta sig själva – nu när man är van vid detta?”*. De elever som gick i vanlig kommunal skola sa att de var mycket nöjda med den lösningen.

Något som några elever i I-skolorna ansåg var negativt var att gruppen i skolan var stökig trots det mindre antalet elever, att de hade färre kamrater och att de fick vara inomhus så mycket. En elev upplevde att lärarna var för hårda och en annan att skolan var sämre i allt. Några sade att de saknade kamrater från tidigare skolor och tyckte det var tråkigt att det var så få elever i den nuvarande skolan. En del saknade vissa skolämnen och schema. En flicka i årskurs 9 berättade att hon var ledsen för att det inte blir någon skolbal. En annan elev tyckte att skolan inte var ”på riktigt” eftersom det varken fanns uppehållsrum eller skolgård. En elev sade angående skillnaden på denna skola och en annan: *”Det är mer frihet på andra skolor. Lärarna här är mycket hårdare. Det uppstår ofta bråk mellan elever eller mellan elev och lärare. Det är lugnare på andra skolor. Fler ungdomar som är stökiga går här.”*

En annan sade: *”Det finns ingen stress på den här skolan, man tar det lugnt och får ändå mycket gjort. Jag får mer stöd, lärarna har tålmod och ger mer uppmuntran.”*

En elev ansåg att det skulle varit bra om hennes hemskola reagerat kraftigare när skolket började: *”De borde ringt hem och fått mina föräldrar att reagera”*. Eleven bad att det särskilt skulle framgå i rapporten.

Eleverna ombads att beskriva hur de upplevde att skolan skulle vara organiserad för att den ska fungera optimalt för dem. Tolv elever ansåg att de kunde gå i vanlig klass (men med en bra

lärare, lägger de flesta till) medan övriga sju elever ansåg att de behövde vara i en mindre undervisningsgrupp.

Intervjuszvaren belyser det dilemma som finns när det gäller undervisning i små undervisningsgrupper. Å ena sidan att de kände sig sedda och bekräftade av sina lärare och att de upplevde att lärarna brydde sig mer och hade mer tålamod. Å andra sidan avsaknaden av kamrater, att det blir rörigt i gruppen och att de känner sig osäkra på om de i framtiden kommer klara större sammanhang (stora grupper) nu när de är vana vid lärarnas ständiga uppbackning. Enligt läroplanen ska även elever med behov av olika stödåtgärder kunna delta i gemenskapen. Elever i behov av särskilt stöd ska i första hand få det inom sin ordinarie klass.

Elevernas hittills bästa lärare. ”En lärare som uppmuntrar och som verkligen vill att man ska förstå, en lärare som bryr sig om och som är bra på att förklara”. Så beskriver elever de lärare som de tyckt varit deras bästa lärare hittills. Uppmuntrande, är ett ord som de allra flesta elever använder som en viktig läraregenskap. Fyra elever namnger en lärare från sin hemskola på frågan om vilken lärare som hittills varit bäst, medan sex namnger läraren på nuvarande skola. Tre elever associerar till lärare de haft i liten undervisningsgrupp vid en annan I-skola. Sex elever hade svårt att besvara frågan.

Elevernas framtidsplaner. Fyra elever, från årskurs 1 till 9, hade inte några planer om framtida yrkesval medan sex elever hade en klar målsättning. De yngre ville bli flygplanspilot eller fotbollssproffs som Zlatan. De äldre svarade snickare, byggnadsarbetare, kock och behandlingsassistent. De övriga nio hade vissa funderingar men inget tydligt mål. Fyra av dem funderade på att bli behandlingsassistent.

Integrering av behandlingsuppdrag och skolgång

När en kommun placerar ett skolpliktigt barn/ungdom på institution måste skolgången ordnas. Placeringskommunen funderar inte på vem som är huvudman för vad, utan förutsätter att institutionen ordnar en bra helhetslösning för den placerade. Redovisningen av hur institutionerna får ihop sitt uppdrag till en bra helhet bygger på intervjuvar från institutionschefer och lärare.

Uppföljning med placeringskommunen. Socialsekreterarna från placeringskommunen följde kontinuerligt upp hur placeringen fungerar. Vid sex institutioner var det behandlingspersonalen från institutionen som tillsammans med aktuell elev och vårdnadshavaren träffade socialsekreteraren. Inför mötena hade institutionen uppdaterat sig på hur det fungerar i skolan. Av dessa sex institutioner hade tre I-skolan i närheten och tre samarbetade med en närliggande kommunal skola. Vid tre andra institutioner deltar både lärare och behandlingspersonal i den kontinuerliga uppföljningen med socialsekreteraren. En institution har skola och behandling ihop medan de övriga har en närliggande I-skola. Vid övriga fem institutioner är skolans lärare med vid behov. En institution har skola och behandling ihop medan de övriga har en närliggande I-skola.

Samtliga institutioner hade – oavsett skolans organisation – regelbunden kontakt med lärarna och anser att de har god kännedom om hur det går för eleverna i skolan. Det som skiljde mellan institutionerna är hur stor tonvikt som lades på skolfrågor vid uppföljningarna med placeringskommunen.

Institutionens dubbla uppdrag med skola och behandling. När institutionen tar emot ett skolpliktigt barn eller ungdom måste de också lösa skolgången. Antingen kan de samarbeta med närliggande skola (vilket tre institutioner gör) eller själva organisera skolgången. Skolverksamheten är en viktig del i barnets/ungdomens utveckling och institutionen måste bemöda sig om en

bra helhetslösning. Både lärare och institutionschefer fick besvara frågan om hur de uppfattar att de får ihop uppdraget till en helhet (tabell 5).

Lärarnas uppfattning. De lärare som arbetade i närliggande kommunal skola och som har elever från en institution uppfattade att samarbetet fungerat bra eller ganska bra men påtalade också betydelsen av ett nära samarbete och tät dialog med institutionen. En av lärarna sade: ”*Om jag inte alls hade fått någon information om min elev. Om jag inte visste att han kom från x [institutionens namn] och om jag inte haft något tätt samarbete med dem, tror jag att jag haft för stora krav på honom i början som skulle leda till många konfrontationer och inte alls till denna positiva utveckling*”. Samma lärare tillade: ”*De övriga eleverna är viktiga. De blir positiva förebilder och utgör ett gott mönster. Han går i en bra klass*”.

Tabell 5. Lärarnas och institutionschefernas uppfattning om hur de kan kombinera behandlingsarbetet och skoluppdraget			
	Bra eller mycket bra	Ganska bra	Inte alls bra
<i>Lärarnas uppfattning om hur de kombinerar verksamheten till en bra helhet (n = 16)</i>			
När skolan ligger i samma lokaler som institutionen	2	–	–
När skolan ligger en bit ifrån	5	2	3
När skolan är den närliggande kommunala skolan	3	1	–
Totalt	10	3	3
<i>Institutionscheferna uppfattning om hur de kombinerar verksamheten till en bra helhet: (n = 14)</i>			
När skolan ligger i samma lokaler som institutionen	2	–	–
När skolan ligger en bit ifrån	4	4	1
När skolan är den närliggande kommunala skolan	2	1	–
Totalt	8	5	1

En annan lärare från en kommunal skola menade att skolan och behandlingspersonalen uppfattar eleven så olika: ”*De vill göra eleven mer speciell än vad han är*”.

Gemensamma konferenser, regelbundna överlämningsmöten, daglig e-post eller telefonkontakt är olika exempel på rutiner som underlättar samarbetet mellan lärarna och behandlingspersonalen. De lärare som tyckte att helheten har varit bra för eleverna, när skolan ligger en bit bort från institutionen, ansåg att detta beror på att arbetsrutinerna fungerat mycket bra. De lärare som var mer missnöjda med helhetsuppdraget tycker att behandlarnas uppdrag varit otydligt. En lärare sade: ”*Institutionen profilerar sig som behandling med heldagsskola. Men idag är eleverna svårare, det är färre lärare och undervisningen ska vara mer individanpassad, vilket innebär kortare skoldag för eleverna. Det är otydligt för eleverna vad som är behandling och vad som är skola, vilket innebär att de agerar på samma sätt på båda ställena och inte alls skärper sig under skoltiden*”.

En annan lärare sade: ”*Det saknas tydliga rutiner hur samarbetet ska se ut. En behandlingsassistent är med i skolan varje dag. Det kan vara olika personer från dag till dag och det försvårar den dagliga skolverksamheten. Behandlingshemmet vill att skolan enbart arbetar med kunskapsförmedling, men så ser inte skolans uppdrag ut*”.

En lärare som var mycket nöjd med samarbetet och ansåg att helheten blir bra för ungdomarna säger; ”*Jag tycker samarbetet mellan behandlare och skola fungerar bra. Vi har tydliga rutiner*”.

för att hålla ihop det till en helhet. Det är viktigt att hålla isär skola och behandling. Skolan ska vara en ångestfri zon. Det är bra att skolan ligger en bit bort”.

En fjärde lärare sade: *”Samarbetet fungerade bättre tidigare, nu känns det mer osäkert om det blir en bra helhet, eftersom inte behandlarna arbetar i skolan längre”.*

Institutionschefernas uppfattning. Så gott som alla institutionschefer tyckte att de fått ihop de dubbla uppdragen till en bra helhet. Dock verkar alla medvetna om de svårigheter som finns och ansåg att det naturligtvis kan bli bättre. På en institution verkar både institutionschef och lärare medvetna om att samarbetet måste förbättras och arbetar aktivt med att få ihop verksamhetens bägge uppdrag. Institutionschefen sade: *”Onödiga konflikter uppstår på grund av att eleverna hittar möjligheter att spela ut de olika personalkategorierna”.*

En annan institutionschef ansåg att de får ihop verksamheten till en bra helhet: *” men inte smärtfritt och konflikter uppstår. Det är mitt arbete att hålla ihop och det krävs ömsesidig respekt och förståelse från alla parter”.*

En institutionschef sade: *”Det är bra att skolan ligger en bit bort. Det blir en tydlig avgränsning för eleverna att det inte är behandling och ett tillfälle att pröva sina färdigheter i annan miljö. Institutionen är en regressiv miljö”.*

En institutionschef funderade över vad som händer när det är oro på I-skolan; *”Det borde vara stora konferenser, elevvårdskonferenser, när det kör ihop sig runt en elev. Det blir alltför ofta akutlösningar genom att behandlarna ska vara med i skolan och får agera vakter, eller så minskar man skoltiden ytterligare”.*

En chef för en institution med en närliggande kommunal skola sade: *”När väl en tillit är uppbyggd mellan institutionen och tonåringen kan de ge ett bra stöd till eleven att klara vanlig skola. Och det ska inte finnas alternativ. Skolan blir självklar och det är självklart att det ska fungera”.*

Lärarna och institutionscheferna verkar uppfatta sin verksamhet ganska lika när det gäller samarbete och hur helheten blir för barnet/ungdomen. Respekten för respektive uppdrag är nödvändig och en tät dialog mellan behandlare och lärare ligger som grund för att det ska fungera.

Sammanställning av kvalitetskriterier

Poängsättning. I ett försök att få en överblick av resultatet och kunna jämföra de olika institutionerna har en sammanställning gjorts. Tabell 6 bygger på olika kriterier som kan tydliggöra en skolas kvalitet. Om ett kriterium förekommer tilldelas skolan värdet 1 och om det saknas 0. Kriterierna förklaras nedan.

Behöriga lärare. De institutioner som har behöriga lärare får 1 poäng. I de fall det funnits både behöriga och obehöriga lärare har bedömning gjorts utifrån hur ofta berörda elever undervisats av behöriga lärare vid institutionen.

Utarbetade åtgärdsprogram. De institutioner som har utarbetade åtgärdsprogram får 1 poäng. För två elever fanns ingen anledning att utarbeta åtgärdsprogram eftersom de inte uppfattades ha några särskilda svårigheter och läste enligt fullständig läroplan. Även dessa verksamheter får 1 poäng i ovanstående beräkning.

Åtgärdsprogrammets innehåll. Här har innehållet i åtgärdsprogrammen granskats utifrån målformulering, nulägesbeskrivning, hur stödet ska utformas och om någon uppföljning finns med. De som innehåller minst tre av dessa kategorier får 1 poäng, övriga 0 poäng.

Antal ämnen. De sju institutioner som har fler än 10 ämnen får 1 poäng, övriga 0 poäng.

Tid i skolan. De skolor som har motsvarande 75 procent skolverksamhet eller mer jämfört med vanlig skola får 1 poäng, medan övriga får 0 poäng.

Lärarnas uppfattning om helhetsuppdraget. De institutioner vars lärare är myckets nöjda eller nöjda med hur verksamheten får ihop det till en bra helhet får 1 poäng, övriga får 0.

Institutionschefernas uppfattning om helhetsuppdraget. De institutionschefer som är mycket nöjda eller nöjda med hur de får ihop allt till en bra helhet får 1 poäng. De som anser att de delvis får ihop uppdraget men att mycket arbete återstår eller de som anser att de inte alls blir en bra helhet får 0.

I tabell 6 är institution nr 3, 7 och 8 institutioner som samarbetar med närliggande kommunal skola.

Institution	Behörig lärare	Utarbetade åtgärdsprogram	Tillfredställande innehåll i åtgärdsprogrammen	Tillfredställande antal ämnen	Tillfredställande mängd tid i skolan	Lärares uppfattning om helheten	Institutionschefens uppfattning om helheten	Totalpoäng
1	1	1	1	1	1	1	1	7
2	1	1	1	1	1	1	1	7
3	1	1	0	1	1	1	1	6
4	1	1	0	1	1	1	1	6
5	1	0	0	1	1	1	1	5
6	1	0	0	1	1	1	1	5
7	1	0	0	1	1	1	1	5
8	1	1	0	1	1	0	0	4
9	1	1	0	1	1	0	0	4
10	1	1	1	1	0	0	0	4
11	1	1	1	0	0	0	0	3
12	1	1	0	0	0	1	0	3
13	1	0	0	0	0	1	1	3
14	1	0	0	0	1	0	0	2
Summa	14	9	4	10	10	9	8	

Summerad kvalitet. Enligt sammanställningen varierar kvaliteten påtagligt mellan skolorna, från två till sju poäng (tabell 6). Fördelningen i poäng är dessutom relativt jämt fördelad mellan de 14 skolorna, med två som har fått maximal poäng och en som har lägst med endast två poäng. Fyra institutioner har noterbara brister i skolinnehåll och ibland även i samspelet mellan behandlingsuppdraget och skolverksamheten. De fyra verksamheter som fick sex eller sju poäng

skiljer sig åt. En av sexpoängarna är en närliggande kommunal skola där samarbetet mellan skolan och institutionen är väl fungerande. En skola har sin skol- och behandlingsverksamhet i samma lokaler och är en dagverksamhet. De två skolor som får högst poäng har sin skola i närheten av institutionen. Både lärarna och institutionschefen uppfattar att helhetslösningen är bra för ungdomarna men arbetar aktivt för att förbättra ytterligare. De arbetar målmedvetet med åtgärdsprogram som är utformade så att det framgår vilka särskilda åtgärder och stöd eleven ska få. De erbjuder relativt många ämnen men i ena fallet saknas NO helt. Eleverna som tas emot på dessa institutioner är från 13 år och uppåt och anses som svåra ungdomar. Många gånger har de missbruksproblematik och är LVU-placerade.

Vid fem institutioner var institutionschefen också ansvarig för skolverksamheten. I ovanstående sammanställning får en sådan institution som bäst fem poäng och de andra hamnar långt ner i tabellen. En förklaring kan vara att ingen av de skolansvariga på institutionerna har någon pedagogisk kunskap eller lång pedagogisk erfarenhet.

Av de fyra institutionerna med lägst poäng har tre sin skola en bit bort från institutionen och i ett fall inom gångavstånd. Gemensamt för dessa verksamheter är att de erbjuder få ämnen och, för tre av dem, att det dessutom är väldigt lite ”skoltid”. Tre av dem har inte något utarbetat åtgärdsprogram eller ett mer bristfälligt. Trots att två institutioner har elever med mycket stora inlärningssvårigheter saknas åtgärdsprogram. Elevunderlaget på dessa fyra I-skolor skiljer sig åt. Två av dem tar emot elever upp till 13 år medan de andra tar emot de som är över 13.

Av de tre kommunala skolorna har en sex poäng. På den ena av de andra två skolorna saknas åtgärdsprogram och den andra ansåg både lärare och institutionschefen att samarbetet bör förbättras för att få ihop en bra helhet.

Fallbeskrivningar

För att lättare förstå vad resultaten innebär i praktiken presenteras några korta fallbeskrivningar som visar på hur institutionerna kan lösa skolgången på olika sätt. Eftersom elevunderlaget är så litet i studien har uppgifterna om respektive elev begränsats för att undvika identifiering.

Fallbeskrivning 1. Eleverna A och B går båda i första klass men är placerade på två olika institutioner. Båda har placering ihop med någon eller båda föräldrarna. Elev A finns på institution nr 3 (se tabell 9) och går i en vanlig närliggande kommunal skola. A uppfattas som en glad, pigg elev som älskar sin skola, framför allt rasterna och idrotten. A har flyktningbakgrund. A går i skolan lika mycket som sina klasskamrater. Institutionen arbetar bland annat med hur föräldrarna kan stötta A i skolan. Det finns inget åtgärdsprogram utarbetat och det finns ingen anledning att utarbeta ett sådant. När eleven gick i förskolan i sin hemkommun fanns stor oro över A:s utagerande beteende. När A nu lever under tryggare former och föräldrarna, med hjälp av institutionens personal, bättre kan stötta sitt barn fungerar A mycket bra i vanlig skolverksamhet.

Elev B finns på institution nr 11 och går i en I-skola. I skolan finns få elever och skolverksamhet enbart 12 timmar i veckan. Ämnen som SO, musik och idrott saknas. När B gick i förskoleklass i hemskolan uppfattades B inte som ett barn i behov av särskilt stöd. B längtade tillbaka till hemskolan och till alla kompisar där. Men B tycker också att det är lättare att lära sig i den här skolan. Läraren uppfattar att B har svårt att koncentrera sig och att det skulle finnas risk i vanlig klass att B glöms bort och inte syns. Skolan har utarbetat ett åtgärdsprogram.

Elev A och B exemplifierar hur olika skolgången kan organiseras. Båda eleverna är åtta år och ska tillbaka till vanlig skola inom kort. För A innebär det att A inte tappat kunskaper i något

ämne och är van att delta i vanligt skolarbete men måste återigen börja i ny stor skola med många nya klasskamrater igen. Föräldrarna har fått stöd i att vara skolförälder till ett barn i en vanlig skola inklusive alla olika krav som ställs på föräldradeltagande. När B's institutionsplacering avslutas blir överlämnandet till mottagande skola särskilt viktigt, eftersom B inte läst enligt läroplanen. Ju längre tid institutionsplaceringen pågår desto mer kommer B efter i vissa ämnen. Å andra sidan uppfattar B sig ha fått mycket hjälp främst att läsa och räkna. Önskvärt vore att hemskolan och I-skolan kontinuerlig har en dialog för att underlätta övergången till hemskolan och för att B inte ska komma efter i olika ämnen.

Fallbeskrivning 2. Elev C är placerad på institution nr 9 och går i årskurs 9. C har gått i fem olika skolor innan den nuvarande, varav två i små undervisningsgrupper. Dessa beror dels på att familjen flyttat, dels på att man har haft svårt att hitta rätt skolplacering. C läser nu alla kärnämnen plus bild, musik och slöjd. C kommer inte att nå målen i något ämne. C tycker själv om slöjd men tillägger att skolan är trist och anser sig inte vara någon "pluggis". C har varit på institutionen knappt två år. När institutionsplaceringen snart ska avslutas känns det mycket osäkert, för både C, lärarna och socialsekreterarna, hur framtiden kommer att se ut. C själv har ingen aning om vad C vill göra efter skolan eller senare i livet. Institutionen, socialsekreteraren och föräldrarna beslutar tillsammans med C om ett extra år i nian, men ingen tror att ytterligare ett skolår ska leda till godkänt. Beslutet om det extra skolåret beror i huvudsak på att institutionens uppdrag ännu inte är klart. Läraren på institutionen uppfattar att C har inlärnings svårigheter. Läraren anser att han har otillräckliga kunskaper för att hjälpa C. Läraren har inte upprättat något åtgärdsprogram.

Mina funderingar angående C: När man beslutar om extra skolår bör en särskild satsning göras i form av pedagogiskt stöd och med ett väl utarbetat åtgärdsprogram. En skolansvarig ska vara involverad i besluten och vara med och ställa krav på institutionen. En elev går normalt ett extra skolår i nian för att man tror att eleven ska kunna nå kunskapsmålen i fler ämnen och bli behörig till gymnasiet. Så är inte fallet för C.

Fallbeskrivning 3. Elev D är 15 år och finns på institution nr 4 och går i årskurs 9. D har tidigare gått i två olika skolor beroende på att familjen flyttade. Orsaken till institutionsplaceringen var att D riskerade att utvecklas mycket ogynnsamt. D har nu varit på institutionen två år. D har inga inlärnings svårigheter utan har snarare väldigt lätt för sig. Vid I-skolan har D haft alla ämnen utom No, musik och idrott. Skolgång och behandling bedrivs i samma lokaler. Institutionen är en dagverksamhet. D är väldigt nöjd med sin I-skola. Särskilt nöjd är D med att lärarna har mer tid och tålmod. D vill till sin skola även då D mår dåligt. D kommer att få minst G i alla ämnen och har nu kommit in på ett gymnasieprogram.

D har fungerat mycket bra på I-skolan. D var i så pass labilt skick att en vanlig skola med betydligt mindre vuxenstöd och högre tempo inte fungerade. Det är mycket positivt att I-skolan har erbjudit så många olika ämnen, eftersom det inte alls handlar om inlärnings svårigheter när det gäller D.

Fallbeskrivning 4. Elev E är 14 år och går i årskurs 8. E har varit på institution nr 12 knappt ett halvår. E kom i 10 års ålder till Sverige som flykting och har gått i tre olika skolor i Sverige. Först i en speciell skola för nyanlända flyktingar. Sedan i inskolningsklass, följt av vanlig klass ett kort tag. I-skolan ligger en bit bort från institutionen. E går i skolan nio timmar i veckan och läser enbart kärnämnen. E vill även läsa So med Historia och Geografi och helst gå i en vanlig klass. Läraren tycker inte att E har särskilda inlärnings svårigheter, men uppfattar att E har svårt att ta till sig kunskap. Trots detta uppfattas E motiverad för skolarbete. Ett åtgärdsprogram finns utarbetat. Varken modersmålsundervisning eller svenska som andraspråk finns med. Läraren tycker inte att det är för lite undervisningstid, att eleverna har så mycket annat att arbeta med parallellt på institutionen.

Jag uppfattar att anledningen till att E har så lite skoltid och så få ämnen beror på institutionens organisation. Sättet att arbeta är troligen rätt för många av de placerade eleverna, men kanske inte för E. E har svårigheter på en mängd olika sätt, men har också en längtan att lära sig saker och få en utbildning. E får allt svårare att komma ikapp kunskapsmässigt ju äldre E blir.

Fallbeskrivning 5. Elev F är 15 år och går i årskurs 9. F har varit på institution nr 7 knappt ett och ett halvt år och placerades där efter fyra tidigare institutionsplaceringar som inte fungerat bra. F har tidigare ansetts som en tonåring i riskzonen, med både begynnande kriminalitet och många rymningar från tidigare institutioner. F går nu i en närliggande kommunal skola i en vanlig klass. Elev F anser själv att det är bäst med vanlig klass: *”det blir för trångt i grupper med få elever”*. F läser efter läroplanen men har själv valt att särskilt fokusera på vissa ämnen som F kommer få minst godkänt i. Det gäller alla ämnen utom SO och fysik. Skolan har inte upprättat ett åtgärdsprogram. Skolan har däremot ett nära samarbete med institutionen som varje vecka följer upp hur F fungerar i skolan. Läraren säger: *”De övriga eleverna är viktiga. De blir positiva förebilder och utgör ett gott mönster. F går i en bra klass”*.

Framtiden såg dystert ut för ett par år sedan. De skolor som tidigare haft F som elev ansåg uppgiften mycket svår. F uppfattades inte ha inlärningssvårigheter men var svår att få till skolan. Helhetslösningen med en institution som dagligen stöttar F ihop med en placering i vanlig klass (normalstimulans) har fungerat bra. F vill inte ha särlösningar och vill absolut inte gå i små undervisningsgrupper, *”...som bara är bråkiga med en massa puckon”*. F tänker satsa på att bli byggarbetare och söker nu till gymnasiet.

DISKUSSION

Sammanfattning av resultaten

Skolans organisation och undervisningens innehåll varierade stort vad gällde ledning, placering, skoltid och antal ämnen. Gemensamt för institutionerna var att de har behöriga lärare och att alla erbjöd undervisning i samtliga kärnämnen. Den största bristen var åtgärdsprogrammen. För knappt hälften av eleverna fanns åtgärdsprogram utarbetade. Innehållet i de åtgärdsprogram som fanns varierade i kvalitet. Eleverna var generellt positiva till sina lärare och tycker övervägande att skolan fungerade bra. De som gick i I-skolor påpekade dels det positiva med att lärarna hade mer tid och att det var mindre stress, dels det negativa med att de saknade kamrater och att gruppen var stökig. På så gott som alla institutioner har läraren och institutionschefen samma uppfattning om hur väl de fick ihop verksamheten till en bra helhet för den unge. Mer än hälften av de tillfrågade var nöjda eller mycket nöjda medan de övriga ansåg att mycket bör förbättras.

Diskussion av resultaten

Till större delen är denna studie beskrivande med resultat som talar för sig själva. Samtidigt finns det en del resultat som väcker frågor. En uppenbar fråga är hur institutionernas skolor håller måttet om man jämför med vanliga skolor. Det framkommer både i intervjuerna och i tidigare rapporter att man de senaste åren arbetat aktivt och medvetet för att förbättra kvaliteten, inte minst när det gäller andelen behöriga lärare. Enligt rektorn för ESS-skolorna har lärarbehörigheten ökat från 60 till 100 procent på tre år. Möjligen kan jag uppfatta att utvecklingsarbetet än så länge ligger på organisationsnivå, alltså ledningsansvar, antal behöriga lärare och goda samarbetsrutiner med behandlarna. Men det är viktigt att utvecklingen också fokuserar på innehållet i skolornas verksamhet. Bristen på åtgärdsprogram är en signal som behöver uppmärksammas. Vissa av åtgärdsprogrammen ger intryck av att vara utarbetade enbart för att "ha ryggen fri". Skolverket (2003) har gjort studier av åtgärdsprogram i grundskolan 2001-2002. Det visade sig att användningen av åtgärdsprogram som verktyg för planering, uppföljning och utvärdering ännu inte är en självklarhet i grundskolorna. Än så länge finns det inget som pekar på att skolor som tar emot institutionsplacerade barn och ungdomar skulle vara bättre på att använda åtgärdsprogram i sin verksamhet. Samtidigt kan man anta att dessa elever har större behov av ordentliga pedagogiska åtgärdsprogram än elever i vanliga skolor. Det är fortfarande få specialpedagoger eller lärare med särskilda kunskaper kring läs- och skrivsvårigheter som arbetar på I-skolorna, trots att flera av eleverna har särskilda inlärningssvårigheter. Även om de flesta av de intervjuade lärarna hade lång erfarenhet redan innan de började arbeta på I-skolan och ett särskilt intresse för elever med svårigheter, signalerade de själva att deras kunskaper inte alltid räcker till. Lärarna har en hög ambition och vill ge eleverna så mycket som möjligt men en del elever har så stora svårigheter att lärarkompetensen inte känns tillräcklig. Här behöver I-skolorna (precis som vanliga skolor) utarbeta en strategi för hur lärarna ska få mer stöttning kring de svåraste eleverna.

En annan fråga som infinner sig är vilken skolform som är bäst för just denna grupp elever. Andreassen (2003) skriver att det fortfarande är en öppen fråga hur ungdomar på institution bäst kan få en ordentlig skolutbildning, och om det kan eller bör göras i institutionens regi eller i samarbete med en vanlig skola. I studien är det för få elever som går i vanlig skola att direkta jämförelser blir vanskliga, men frågan tål att diskuteras. Behöver eleverna det extra stöd och de små grupper som finns på I-skolorna, eller går det bättre för elever som går ut i vanliga skolor? Eleverna A och D i fallbeskrivningarna kan illustrera dilemmat. Om pedagogerna på den för

skola A tidigare gick i fick önska hur skolan skulle utformas för A, är sannolikheten stor att de påtalat behovet av en mindre grupp. Ett vanligt argument för placering i en liten grupp är att det ska bli lugn och ro. Men om barnen i sådana grupper är bråkiga, oroliga och svårhanterliga är sannolikheten inte så stor att det efterlängttade lugnet infinner sig. I fall A visade det sig att placeringen i en vanlig klass varit lyckad. Lösningen för elev D som placerats på en institution med en kombination, skola/behandling i samma lokaler, var även det en bra lösning. Eftersom D i perioder mått mycket dåligt har skolans flexibilitet troligen varit nödvändig för att uppnå en lyckad utveckling. Både elev A och elev F som gick i närliggande kommunala skolor uppfattades ha mycket stora svårigheter att fungera i stor grupp innan placeringen, men de har fungerat väldigt bra i sina klasser. I och med att institutionen ger stöd, uppmuntran, vägledning och en tydlig struktur, blir förutsättningarna att fungera i normal skolverksamhet stora. När skolgången i en vanlig skola diskuteras behöver också beaktas på vilket sätt institutionen kan ge eleven det stöd och den struktur som är nödvändig för att klara den vanliga skolmiljön. De tre institutioner som samarbetar med respektive kommunal skola har arbetat mycket målmedvetet för att få till stånd ett gott samarbete.

Vad betyder det att I-skolorna skiljer sig så mycket åt? Ofta använder man elevernas situation och svårigheter som förklaring till att skolans innehåll blir begränsat. I denna studie finns dock inget som pekar på ett samband mellan elevernas svårigheter och skolans organisation. Vissa elever med stora svårigheter går i I-skolor med ett bra utbud och tillfredställande organisation. Exempelvis skiljde sig faktisk skoltid och innehåll i skolan åt mellan skolorna. Om de flesta eleverna på en institution av olika anledningar inte kan delta i den dagliga skolverksamheten någon längre tid måste verksamheten organiseras så att de barn och ungdomar som har resurser och motivation för mer skoltid också får det. Innehållet är naturligtvis viktigare än hur mycket tid eleverna tillbringar i skollokalerna. I studien fanns exempelvis tre I-skolor med sammanlagt sju elever där det viktiga ämnet SO helt saknades.

Begränsningar med studien

Detta är en liten studie med få institutioner och få elever. Detta gör att det är svårt att säga hur väl resultatet representerar svenska institutioners arbete med barn och ungdomars skolgång. Eleverna kommer från endast en stadsdel i Stockholm, men institutionerna är spridda över landet även om de flesta ligger i Stockholmsområdet. Hur institutionerna anser att de kombinerar sin verksamhet till en bra helhet bygger enbart på lärarnas och pedagogernas egna uppfattningar. De som har en hög ambition om hur samarbetet och helheten kan utvecklas, svarar att det finns mycket kvar att utveckla medan någon annan känner sig nöjd med vad de åstadkommer idag. Styrkan i studien ligger i att inget särskilt urval gjorts, utan studien omfattar så gott som samtliga skolpliktiga elever från Skärholmen som är placerade på institution. Datainsamling har gjorts med hjälp av strukturerade intervjuer vilket ökar reliabiliteten. I och med att både institutionschef, lärare och elev är intervjuad blir verksamheten allsidigt belyst ur olika perspektiv.

Studiens betydelse för praktiken

Studien har betydelse för praktiken framförallt genom att den visar hur mycket organisationen av skolan varierar mellan olika institutioner. Det innebär att man inför en placering noga bör kontrollera hur institutionen lägger upp skolarbetet. Det som varierade mest och som därför kan vara särskilt viktigt att uppmärksamma:

- Hur många och vilka ämnen erbjuds?
- Hur omfattande är den schemalagda skoltiden?
- Hur fungerar arbetet med åtgärdsprogram?

- Hur arbetar man med stöd till elever med särskilda inlärningssvårigheter?

Ett viktigt resultat av studien är att de medverkande institutionerna kan jämföra sig med varandra och få underlag för att åtgärda brister.

När det gäller placeringskommunens delaktighet vid institutionsplacering och hur skolan ska organiseras, behöver det diskuteras om eleven ska gå i närliggande skola eller i en I-skola. Studien är för liten för att svara på frågan om vad som är bäst. Samtidigt finns det flera faktorer som tyder på att vanlig skola kan vara att föredra, trots att det ser svårt ut från början. På en vanlig skola kan full läroplan erbjudas, det finns dessutom tillgång till fler kamrater och positiva aktiviteter.

Framtida forskning

Som redan konstaterats råder stor brist på forskning kring skolans organisation och betydelse för institutionsplacerade barn och ungdomar. Särskilt viktigt vore att göra en större studie av samma slag som denna och som även studerar det pedagogiska innehållet. Gerrevall och Jenner (2001) har i rapporten "Kommunikativ pedagogik och särskilda ungdomshem" fokuserat på pedagogiken och då främst på kommunikativ pedagogik. Denna studie är troligen den enda som behandlar det pedagogiska innehållet i skolan inom ungdomsvården i Sverige. Det behövs också longitudinell forskning för att kunna följa utvecklingen över tid.

Samarbetet mellan institutionen och skolan verkade i de flesta fall fungera bra. Samtidigt är resultatet osäkert, eftersom det är lärarna och institutionscheferna som själva har svarat på frågorna. En oberoende bedömning och en bättre undersökning av hur samarbetet är utformat är önskvärdt i framtida forskning. Enligt Fletcher-Campbell (1997) bör det finnas en särskild utsedd anställd på institutionen som ansvarar för att följa upp den unges skolgång. När eleverna byter skola är det viktigt med snabb informationsöverföring och att elevens behov av särskilda stödinsatser uppmärksammas. Om samarbetet mellan institutioner och skola ska utformas precis så, låter jag vara osagt, men ska skolan fungera för respektive elev måste den få hög status och bli en viktig del i institutionsvården.

TACK

Ett stort tack till Martin Forster på FoU-enheten. Ditt kontinuerliga stöd och din handledning har gjort det möjligt att genomföra arbetet. Tack Knut Sundell för många värdefulla synpunkter. Tack till alla lärare och institutionschefer som lät sig intervjuas. Det har varit roliga och givande samtal.

Jag vill också tacka min man Lars som både stöttat mig och bidragit med sina kunskaper kring rapportskrivning och mina föräldrar som lånat ut ett arbetsrum och bidragit med full markservice under studiens slutfas.

Sist men inte minst vill jag rikta ett mycket stort tack till alla barn och ungdomar som bidragit med sina erfarenheter och åsikter om hur de uppfattar sin skolgång.

Skärholmen februari 2004
Monica Sonde

REFERENSER

- Andreassen, T. (2003). Institutionsbehandling av ungdomar, Vad säger forskningen? Stockholm: Gothia.
- Armeliuss, B.Å., Bengtzon, S., Rydelius, P., Sarnecki, J & Söderholm-Carpelan, K. (1996). Vård av ungdomar med sociala problem – en forskningsöversikt. Statens institutionsstyrelse (SiS)
- Gerrevall, P. & Jenner, H. (2001). Kommunikativ pedagogik och särskilda ungdomshem (Forskningsrapport 2). Stockholm: Statens institutionsstyrelse..
- Fletcher-Campbell, F. (1997). The Education of Children who are Looked After. Slough: National Foundation for Educational Research.
- Gold, M. & Osgood, D. W. (1992). Personality and Peer Influence in Juvenil Corrections. Contribution in Criminology and Penology, No. 38, London: Greenwood Press.
- Hermodsson, A. (2000). Årsrapport ADAD 97. Rapport, SiS
- Jackson, S. (1994). Education on Residential Child Care. Oxford Review of Education, 20, 267-279.
- Sallnäs, M. (2000). Barnavårdens institutioner – framväxt, ideologi och struktur (rapport i socialt arbete nr. 96). Stockholms universitet: institutionen för socialt arbete.
- Sarnecki J. (1990). Uppföljning av § 12-vården i Stockholms län. Delrapport 1. Stockholm: Stockholms läns landsting.
- Statens institutionsstyrelse (2002). Socialtjänstenkät ungdom 2001, socialtjänstens uppfattning om vården av ungdomar på särskilda ungdomshem (Allmän SiS-rapport 2002:9). Stockholm.
- Skolverket (2003). Kartläggning av åtgärdsprogram och särskilt stöd i grundskolan, Skolverket
- Socialstyrelsen (2004). Socialtjänsten i Sverige/ socialbarnavård. www.sos.se
- Vinnerljung, B. (2004). Educational attainments of former child welfare clients – a Swedish cohort study. Insänd för publicering.

BILAGA: AKTUELL LAGSTIFTNING

Utdrag från skollagen

1 kap. 2 § *Alla barn och ungdomar skall, oberoende av kön, geografiskt hemvist samt sociala och ekonomiska förhållanden, ha lika tillgång till utbildning i det offentliga skolväsendet för barn och ungdom. Utbildningen skall inom varje skolform vara likvärdig, varhelst den anordnas i landet.*

3 kap. 7 § *Skolplikten inträder höstterminen det kalenderår då barnet fyller sju år.*

3 kap. 10 § *Skolplikten upphör vid utgången av vårterminen det kalenderår då barnet fyller 16 år...*

3 kap. 13 § *Kommunen skall se till att skolpliktiga elever i dess grundskola och särskola fullgör sin skolgång. Kommunen skall också se till att skolpliktiga barn, som är bosatta i kommunen men inte går i dess grundskola eller särskola, på annat sätt får föreskriven utbildning.*

4 kap. 1 § *Särskilt stöd skall ges till elever som har svårigheter i skolarbetet.*

4 kap. 8 § *En kommun skall i sin grundskola även ta emot en elev för vars grundskoleutbildning kommunen inte är skyldig att sörja, om eleven med hänsyn till sina personliga förhållanden har särskilda skäl att få gå i den kommunens grundskola. En kommun som på grund av en sådan skyldighet tar emot en elev har rätt till ersättning för sina kostnader för elevens utbildning från elevens hemkommun.*

4 kap. 10 § *Om en elev i grundskolan i tillfredställande har slutfört sista årskursen när skolplikten upphör men bedöms ha förmåga att fullfölja utbildningen, skall eleven beredas tillfälle att göra detta under högst två år efter det att skolplikten upphörde.*

10 kap. 2 § *Under vistelsen i ett sådant hem som avses i 12 § lagen med särskilda bestämmelser om vård av unga skall skolpliktiga barn, som inte lämpligen kan fullgöra sin skolplikt på annat sätt, fullgöra den genom att delta i utbildning vid hemmet. Sådan utbildning skall anordnas genom huvudmannens försorg. Den skall med nödvändiga avvikelser motsvara utbildningen i grundskolan.*

Särskild förordning om undervisning av barn och ungdomar som vistas vid särskilda ungdomshem

2 § *På undervisningen skall 2 kap. och 4-7 kap. grundskoleförordningen tillämpas så långt det är möjligt.*

4 § *Ungdomar som inte längre är skolpliktiga skall ges möjlighet att få sådan kompletterande utbildning på grundskolenivå eller sådan utbildning motsvarande gymnasieskolans som de behöver.*

6 § *Huvudmannen för ett särskilt ungdomshem skall fullgöra de uppgifter i fråga om undervisningen vid hemmet som annars ankommer på huvudmannen för grundskola eller gymnasieskolan.*

7 § För utbildningen skall det finnas lärare. En av lärarna skall av huvudmannen utses att ansvar för den pedagogiska ledningen av undervisningen.

8 § På lärarna skall ställas samma krav i fråga om utbildning m.m. som enligt statliga föreskrifter gäller för lärare av motsvarande slag vid grundskola eller gymnasium.

9 § Statens skolverk har tillsyn över utbildningen.

Grundskoleförordningen

2 kap. som fokuserar på utbildningens innehåll såsom timplan, kursplaner, modersmålsundervisning, svenska som andra språk etc.

4 kap. tar upp om lärotider m.m.

5 kap. fokuserar på särskilda stödinsatser - där står det bl a

1 § *Om en elev behöver särskilda stödåtgärder, skall rektor se till att ett åtgärdsprogram utarbetas.*

5 § *står det Särskilt stöd skall ges till elever med behov av specialpedagogiska insatser.*

6 § *...institution får i skolhuvudmannens ställe anordna särskild undervisning för skolpliktiga barn som vistas på institution, om berörda huvudmän kommer överens om det.*

10 § *står Om en elev inte kan få utbildning som i rimlig grad är anpassad efter elevens situation och förutsättningar, får styrelsen efter att ha hört elevvårdskonferensen besluta om anpassad studiegång för eleven. Därvid får avvikelser göras från timplanen.*

Socialtjänstlagen

Socialtjänstlagen 5 kap. 1 § *Socialnämnden skall sörja för att barn och ungdomar, som riskerar att utvecklas ogynnsamt, får det skydd och stöd som de behöver och, om hänsynen till den unges bästa kräver det, vård och fostran utanför det egna hemmet.*

Socialtjänstlagen 6 kap. 1 § *Socialnämnden skall sörja för att den som behöver vårdas eller bo i ett annat hem än det egna tas emot i ett familjehem eller i hem för vård eller boende. Socialnämnden ansvarar för att den som genom nämndens försorg har tagit emot i ett annat hem än det egna får god vård.*

LVU – lagen om vård av unga

AKTUELLA RAPPORTER från FoU-enheten

2002

2002:1	Knut Sundell Ylva Kraft	<i>Femteklassares kunskap, attityd och erfarenhet av tobak, alkohol och andra droger</i>	80 kr
2002:2	Jan Blomqvist	<i>Att sluta med narkotika – med och utan behandling</i>	180 kr
2002:3	Knut Sundell	<i>Familjerådslag i Sverige. Socialtjänstens fortsatta insatser till barn och föräldrar</i>	150 kr
2002:4	Agneta Hugemark Karin Wahlström	<i>Personlig assistans i olika former – mål, resurser och organisatoriska gränser</i>	150 kr
2002:5	Irja Christophs	<i>Tvångsvård. På gott och ont</i>	120 kr
2002:6	Hjördis Gustafsson	<i>Hammarby Sjöstad tillräcklig för alla?</i> Delstudie 3: Förhandlingar	80 kr
2002:7	Knut Sundell	<i>Är åldersblandade klasser bra för eleverna?</i> En jämförande studie av 752 elever i årskurs 2 och 5	80 kr
2002:8	Ann-Christin Kjellman	<i>Profilklasser i matematik och naturvetenskap i Stockholm.</i> Enkätundersökning gjord med elever i år 8 i ma/no klasserna hösten 2001/våren 2002	80 kr
2002:9	Eva Metell	<i>Föräldrainflytande i skolan.</i> En uppföljningsstudie av föräldraengagemang i grundskolans årskurs 2 och 5	80 kr
2002:10	Knut Sundell David Shannon Cecilia Andréa Löfholm	<i>Stockholmsungdomar som klottrar</i>	80 kr

2003

2003:1	Knut Sundell Cecilia Andréa Löfholm	<i>Social barnavård i Stockholms stadsdelar</i> En kvantitativ beskrivning av inkommen information och beslut under 1:a kvartalet 2002	80 kr
2003:2	Knut Sundell	<i>Drog- och riskbeteenden hos Stockholmsungdomar</i> Resultat från 2002 års drogvaneinventering i grundskolans årskurs nio och gymnasieskolans år två	80 kr
2003:3	Anna Blom	<i>Under rådande förhållanden.</i> Att undervisa särskoleelever – nio lärare berättar. Delprojekt 2	80 kr
2003:4	Hjördis Gustafsson	<i>Hammarby Sjöstad tillgänglig för alla?</i> Delstudie 4: Sickla Udde	80 kr
2003:5	Anna Nylin Elin Wesslander	<i>Lärbaserade insatser för elever med ADHD, DAMP, ADD-diagnos: en randomiserad studie</i>	80 kr
2003:6	Erik Finne	<i>Statistik över missbrukare, hemlösa och psykiskt störda i Stockholm år 2001</i>	80 kr
2003:7	Knut Sundell	<i>Mellanstadiееlevens erfarenhet av droger</i> En jämförande studie av elva- och tolvåringar i Bologna, Rotterdam, Stockholm och Walsall	80 kr
2003:8	Martin Hassler Linda Havbring	<i>Föräldracirklar.</i> En metod att utveckla föräldraskap	80 kr
2003:9	Agneta Hugemark Charlotte Mannerfelt	<i>Vad är till salu?</i> – om utbud på marknader för grundskolor och personlig assistans	130 kr
2003:10	Cecilia Andréa Löfholm Knut Sundell	<i>Social barnavård i Stockholm.</i> En kvantitativ beskrivning av myndighetsutövande under 1:a kvartalet 2003	80 kr
2003:11	Ulla Beijer	<i>”Man försöker anpassa klienten till de resurser som finns”</i> En femårig uppföljning av 82 hemlösa män i Stockholm – de flesta med psykiska funktionshinder	80 kr

2004

2004:1	Martin Karlberg Knut Sundell	<i>Skolk. Sund protest eller riskbeteende?</i>	80 kr
2004:2	Monica Sonde	<i>Hur fungerar skolan för barn placerade på institution?</i>	80 kr
2004:3	Bassam El-Khoury Knut Sundell	<i>Förväntade och verkliga riskbeteenden bland stockholmselever i årskurs nio</i>	80 kr
2004:4	Knut Sundell Bo Vinnerljung Cecilia Andréé Löfholm Eva Humlesjö	<i>Socialtjänstens barn. Hur många är de, vilka är insatserna, hur ofta återaktualiseras de och vad händer dem i vuxen ålder?</i>	160 kr

**FoU-rapporter beställs från FoU-distributionen, Helsingborg,
tel 042 – 25 47 15, fax 042 – 20 16 67
fou.stockholm@rapid.se**