

Ungdomar som utmanar skolan - Komplexa sammanhang kräver komplexa lösningar

Susanne Severinsson

Institutionen för samhälls- och välfärdsstudier, Linköpings universitet

Synen på ungdomar från social utsatta miljöer styr vad som ses som möjligt och eftersträvarsvårt vad gäller deras utbildning. Vi förenklar ofta en komplex problemsituation för att klara av att skapa förståelse av ett visst fenomen och goda intentioner kan skapa hinder för dessa ungdomars skolgång, skriver Susanne Severinsson.

En del elever utmanar skolan på ett alldeles särskilt vis. Det handlar om socialt utsatta elever med svårigheter på många olika plan, inte bara i skolan utan också i hemmet och på fritiden. Ofta beskrivs det sociala samspelet med kamrater och lärare som problematiskt, medan dessa elever mer sällan betraktas ha några allvarigare inlärningssvårigheter. Dessa elever beskrivs också med emotionella och beteendemässiga problem, som t.ex. aggressivitet, utagerande eller svårkontaktade, introverta även om dessa svårigheter inte alltid behöver följa en utsatt social situation. Enligt Wright (2009) tolkas de unga inom ramen för att antingen vara "mad, sad or bad" (sid 288). Med detta menar hon att vi tenderar att tolka situationer genom olika (teoretiska) glasögon och att en viss tolkning kan utesluta andra. Den här artikeln handlar om hur synen på elever med socioemotionella problem från socialt utsatta miljöer, styr vad som ses som möjligt och eftersträvarsvårt vad gäller deras undervisning. Jag vill dels diskutera risken av att en komplex problemsituation förenklas, för att det ska gå att hitta en lösning på en svår situation och hur även goda intentioner kan skapa hinder för dessa elevers skolgång. Jag vill också föra in ett resonemang om platsens betydelse för undervisningen och de resurser som finns tillgängliga där.

Synsättet styr åtgärden

Specialpedagogiska perspektiv avseende elever i behov av särskilt stöd hör ihop med olika synsätt (diskurser) och förklaringsmodeller. Det kategoriska perspektivet orienterar sig mot elevens tillkortakommanden där problemen individualiseras, vilket kanske varit det dominerande synsättet inom specialpedagogik och här passar ju också "mad, bad or sad" diskurserna in. Ett annat perspektiv, ofta kallad det relationella, fokuserar - namnet till trots - oftast på skolans praktik. Ett tredje perspektiv, som kallas dilemmaperspektivet, fokuserar på interaktion mellan främst elev och skola (Nilholm, 2007). Perspektiven kan problematiseras där t.ex. Isaksson, Lindqvist och Bergström (2010) har genomfört intervjuer med svensk skolpersonal och analyserat hur skolan identifierar och stödjer elever i behov av särskilt stöd. De urskiljer tre olika mönster för hur detta arbete görs; ett pedagogiskt, ett socialt och ett medicinskt, men där de specialpedagogiska insatserna mer berodde på vilka resurser som fanns tillgängliga på skolan, än vilka behov hos eleverna som identifierats. Vilka resurser som finns tillgängliga hör, enligt min mening, ihop med vad den dominerande diskursen definierat som den viktigaste lösningen och därmed givits ekonomisk prioritering.

"Mad, bad or sad"-synsätten, eller -diskurserna, innebär inte bara att välja olika förklaringar till elevernas svårigheter, utan de föreskriver också en viss typ av lösning eller att vissa åtgärder måste ske före andra. Detta innebär att varje diskurs i sig begränsar vad som ses som möjligt att göra. Är de "mad" behöver de (först) medicinsk behandling, psykiatrisk hjälp, terapi, vård och utbildningsfrågan riskerar att hamna i periferin. Ses eleverna istället som "bad" förstärks bilden av

de unga själva som förövare och då behöver de stoppas och ibland t.o.m. straffas och där är det snarare andras behov av skydd som hamnar i förgrunden vad gäller placering i skolan. Skolan kan då se det som svårt att inkludera eleven med hänsyn till andra elevers säkerhet. Här är det ofta pojkar vi talar om. Inom diskursen som definierar eleven som "sad" ses de unga som utsatta offer och behöver skydd för egen del. Här talar vi ofta om flickor. De anses ofta först behöva må bättre för att kunna tillgodogöra sig utbildning (Wright, 2009; Severinsson 2010). I dessa diskurser blir därför frågan om undervisning också sekundär. Dessa elever bedöms behöva hjälp för "sina" sociala, emotionella eller beteendemässiga problem för att sedan kunna tillgodogöra sig undervisning.

Hem för vård eller boende - en särskild plats

Jag har intresserat mig för undervisningssituationen för de elever som placerats av socialtjänsten på hem för vård eller boende, HVB, som är en verksamhet som förväntas ge dessa elever det de inte kunnat få på hemmaplan eller inom den ordinarie skolans ram (Severinsson, 2010). HVB-institutioner kan beskrivas som ett mellanting mellan storfosterhem, behandlingshem eller ibland t.o.m internatskolor för tonåringar. Åttio procent av hemmen drivs som små privatägda företag och de flesta unga som tas emot är i åldern 13-18 år med en klar övervikt för pojkar. De allra flesta HVB använder den reguljära skolan på orten där hemmet ligger, men 31 stycken HVB erbjuder skolgång inom ramen för verksamheten (Skolinspektionen, 2010). Jag har följt utvecklingen av HVB-verksamhet sedan slutet av åttiotalet, först som socialarbetare inom kommunal socialtjänst och sedan som forskare i området. Jag har intresserat mig för HVB för det är en plats där olika diskurser, som används i samhället, bl.a. "mad, sad or bad", accentueras och förstärks.

Krav på förbättringar av undervisningen

Trots intentionen att kunna hjälpa dessa elever med bl.a. deras skolgång genom en placering på HVB och de omfattande insatserna som en heldygnsplacering innebär, har Skolinspektionen (2010) påtalat att elever som placeras av socialtjänsten får en bristfällig undervisning. De går också miste om den skyddande faktor som en fullständig skolgång utgör och de har också lägre livskvalitet som vuxna (Vinnerljung & Sallnäs, 2008). Skolinspektionen visar att unga som placerats på HVB fått färre undervisningsstimmar i färre ämnen än andra och att undervisningen har hållit sämre kvalitet, också beroende av att skolpersonalens utbildningsnivå vid HVB-enheterna varit låg. När unga placeras på HVB finns det risk att de socioemotionella och beteendemässiga svårigheterna tar allt fokus. Berridge m.fl. (2008) visar att det är ett problem att socialarbetare tenderar att tolka problem som sociala och emotionella i större utsträckning än utbildningsrelaterade och att vårdgivares ansvar för skolfrågor har varit oklar t.ex. i Storbritannien. Mina forskningsresultat visar att skolgången underordnas vård och behandling, även om det finns en skola inom ramen för HVB-enheten (Severinsson, 2010).

Hösten 2012 lade den statliga utredningen om utbildning för elever i samhällsvård (SOU 2012:76) fram en rad förslag med syfte att förbättra utbildningssituationen för unga på HVB. Förslagen utgår från elevernas rätt till utbildning och att de ska ges möjlighet till undervisning på samma villkor som andra. Möjligheten att undervisa på HVB-enheten i begränsad omfattning föreslås försvinna och dessa unga hänvisas i stor utsträckning till den ordinarie skolan på orten. Syftet är att unga placerade på HVB ska få större möjlighet att få en likvärdig utbildning med t.ex. möjlighet att läsa alla ämnen i grundskolan. Det kan innebära att fler elever från HVB kommer att behöva undervisas inom den ordinarie skolan.

Det är en stor utmaning för skolan att kunna möta elever under tiden de mår psykiskt dåligt, agerar ut, bråkar eller helt enkelt inte vill gå i skolan. Frågan är om det finns förutsättningar i den ordinarie skolan i dag att klara av uppdraget. Forskning visar att specialundervisning inte alltid är så inkluderande som det ofta förutsätts (Göransson, Nilholm & Karlsson, 2011; Hjørne & Säljö, 2012). Kan kraven på att ungdomar som placerats på HVB ska undervisas inom den ordinarie skolan innebära att de unga tolkas inom ramen för "mad, bad och sad" -diskurserna och också blir

intäkt för det omöjliga i att "just nu" ge "just denna" elev undervisning?

Vad säger forskningen om undervisning för elever inom samhällsvården?

En internationell utblick vad gäller forskning i området visar på omfattande svårigheter för elever som omhändertagits av samhället och deras skolgång. Zetlin (2006) menar att av ca 500 000 omhändertagna unga i USA har mellan 28-52 % specialundervisning och dessa unga är på samma gång både överdiagnostiserade och underidentifierade. Lärarna som undervisar dessa barn är underkvalificerade och ibland innebär placeringen med automatik en skolgång inom ramen för institutionen, vilket har inneburit mer disciplinerande inslag än den enskilda eleven behöver. Hon menar att social barn- och ungdomsvård och skolväsende behöver samarbeta bättre för att förbättra skolsituationen för dessa elever. Landrum m.fl. (2003) visar att även elever i USA med sociala, emotionella svårigheter och beteendeproblem har lägre betyg, misslyckas i flera ämnen och har större problem att anpassa sig till vuxenlivet. Samma forskare är också övertygade om att det inte går att tillrätta lägga miljön så att det blir optimalt för dessa elever inom ramen för den ordinarie klassrumsundervisningen.

Också i Europa pekar forskning på svårigheter för samhällsomhändertagna ungdomars skolgång, t.ex. Willman (2007) i Tyskland visar i en landsomfattande surveyundersökning att det finns stora kvalitetsproblem för denna grupp där få av skolorna ger undervisning i alla ämnen och han talar om de "glömda skolorna". Han poängterar också att det saknas mycket forskning som jämför inkluderande undervisning i den ordinarie skolan med undervisning som ges av specialskolor. Så det går inte heller att säga att elever som bedömts tillhöra dem med socioemotiva och/eller beteendesvärigheter med säkerhet kommer att vinna på att undervisas i det inkluderande klassrummet. Andra forskare t.ex. Cooper (2008) poängterar vikten av att skapa en lärandemiljö som kan möta emotionella behov i en kombination av en plats som liknar det ordinarie klassrummet med en typ av familjebaserad omsorgsgrupp inom den ordinarie skolan. Gruppen skulle vara placerad i skolan, men utanför det ordinarie klassrummet och där relationen blir viktig för att påverka önskat beteende. Resonemanget låter inte nytt och går att känna igen från tidigare lösningar även här i Sverige.

Det finns alltså ingen konsensus i forskningsamhället i var eller hur dessa unga bäst undervisas. I USA pågår en debatt om att institutionalisera fosterbarnsvården och ersätta fosterhem med barnhem för att kunna arrangera skolgång och omsorg på ett bättre sätt. Där är det framförallt afro-amerikaner inom den sociala barn- och ungdomsvården som har en problematisk skolgång (Daniels & Cole, 2010).

Nedprioriterad undervisning

Oavsett vilken av "mad, bad or sad"-diskurserna som används finns det risk att frågan om undervisning nedprioriteras i det enskilda fallet, även om man på en generell nivå anser att alla unga har rätt till utbildning. De unga anses först behöva hjälp för att komma tillrätta med sina sociala, känslomässiga eller beteendeproblem för att sedan kunna undervisas. Tanken att insatser under en kortare tid kan förbättra undervisningssituationen så att eleven kan återgå till skolan stämmer dock dåligt med verkligheten och veckor kan bli månader och år där detta sedan riskerar att aldrig inträffa (Severinsson, 2010). Behandlingsdiskurser ("mad, bad or sad") bidrar till att dessa ungdomars uteblivna undervisning kan legitimeras med goda motiv. Frågan om hur undervisning kan tillrätta läggas bättre för att passa ungdomarna under tiden de får hjälp riktad mot de sociala, emotionella och beteendemässiga problemen, blir därför inte aktuell eller betraktas som omöjligt p.g.a. de resurser som finns tillgängliga. Det går att uttrycka som att undervisningsdiskursen inte är tillräckligt stark vad gäller dessa unga. Det går också att se som en resursbrist där ansvaret för dessa elevers skolgång i praktiken är oklart, där ingen har sett sig som huvudansvarig för utveckling av undervisning för dessa elever.

Diskurser och resurser i samspel

Placering på HVB ska inte innebära en på förhand bestämd begränsad studiegång med inlåsningseffekten att inte kunna studera på gymnasiet (SOU 2012:76). Jag vill peka på två viktiga faktorer som kan förbättra dessa elevers skolsituation, dels 1) överskridanden av diskurser och dels 2) fokus på materiella resurser och platsens betydelse. Jag anser att lärare som är experter på undervisning tillsammans med behandlingspersonal behöver göra närgångna analyser av lärsammanhanget, där hela den komplexa bilden runt en elevs situation tas i beaktande och ställs i relation till de materiella resurserna och var undervisningen bedrivs. Detta oavsett om undervisningen sker inom ramen för HVB eller inom den ordinarie skolan. Wright (2009) föreslår att vi måste se bakom olika yrkesgruppers skilda perspektiv och skapa gemensamma diskurser mellan lärare och behandlingspersonal för att lyckas ge en bättre undervisning. Att ett sådant mer rörligt synsätt skulle innebära att det blir möjligt att skapa nya lösningar för dessa elever menar också t.ex. Fenwick och Landri (2012). De materiella resurser som elever som bor på HVB har tillgång till, kan i högre utsträckning användas för att skapa långsiktiga lösningar där undervisningen prioriteras högre.

För forskningen skulle samma förskjutning av fokus vara nödvändigt: Ett rörligt paradigm (Sheller & Urry, 2006) möjliggör analys av lärsammanhanget som ett nätverk av komplexa handlingar mellan många aktörer i en speciell fysisk miljö. Det är diskurserna, men också de materiella resurserna och platsen i samspel med elever, föräldrar, lärare och behandlingspersonal som bestämmer lösningarna, d.v.s. vad som blir möjligt att göra i en viss situation. Studier av hur detta samspel går till och hur det både begränsar och möjliggör handlingsutrymmet, kan bidra till kunskapsutveckling. Analyser av dessa nätverk där också platsen och materiella resurser blir centrala, kan skapa nya förståelser i kunskapsområdet och det anser jag är viktigt för att skapa medvetenhet om vad som händer när unga som är placerade på HVB knackar på dörren till den ordinarie skolan.

Referenser

2. Berridge, D., Dance, C., Beecham, J. & Field, S. (2008) *Educating Difficult Adolescents. Effective education for Children in Public Care or with Emotional and Behavioural Difficulties*. London: Jessica Kingsley Publishers.
4. Cooper, P. (2008) Nurturing attachment to school: contemporary perspectives on social, emotional and behavioural difficulties. *Pastoral Care in Education*, 26:1, 13-22.
6. Daniels, H. & Cole, T. (2010) Exclusion from school: short-term setback or a long term of difficulties? *European Journal of Special Needs Education* 25: 2, 115-130.
8. Fenwick, T. & Landri, P. (2012) Materialities, textures and pedagogies: socio-material assemblages in education. *Pedagogy, Culture and Society*, 20:1, 1-7.
10. Göransson, K., Nilholm, C. & Karlsson, K. (2011). Inclusive education in Sweden? A critical analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 15:5, 541-555.

12. Hjärne, E. & Säljö, R. (2012) *Att platsa i en skola för alla: elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

14. Isaksson, J. Lindqvist, R & Bergström; E. (2010) "Pupils with special educational needs': a study of the assessments and categorising processes regarding pupils" school difficulties in Sweden. *International Journal of Inclusive Education*. 14:2, 133 -151.

16. Landrum, T, J., Tankersley, M. & Kauffman, J.M. (2003) What is special about special education for students with emotional or behavioural disorders? *The Journal of Special Education* 37:3, 148-156.

18. Nilholm, C. (2007) *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.

20. Skolinspektionen (2010) Kvalitetsgranskning: Undervisning vid Hem för vård eller boende, HVB. Elever får inte den undervisning de har rätt till. *Skolinspektionens rapport 2010:2*. Stockholm: Utbildningsdepartementet

22. Severinsson, S. (2010) *Unga i normalitetens gränsland: Undervisning och behandling i särskilda undervisningsgrupper och hem för vård eller boende*. Diss. Linköpings universitet.

24. Sheller, M & Urry, J. (2006) The new mobilities paradigm. *Environment and Planning A* 38:2, 207-226

26. Vinnerljung, B. & Sallnäs, M. (2008) Into adulthood: a follow-up study of 718 young people who were placed in out-of-home care during their teens. *Child and Family Social Work*, 13:2, 144-155.

28. Willmann, M. (2007) The forgotten schools. Current status of special schools for pupils with social, emotional and behavioural difficulties in Germany: a complete national survey. *Emotional and Behavioural Difficulties* 12:4, 299-318.

30. Wright, A-M. (2009) Every child matters: discourses of challenging behaviour. *Pastoral Care in Education* 27:4, 279-290.

32. Zetlin, A. (2006) The experiences of foster children and youth in special education. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 31:3, 161-165.

33.