



Att arbeta med skolsociala team

Utvärdering av innehåll och arbetssätt i Stockholm stad

Maria Ingemarson
Filip Wollter

ARBETSRAPPORTSERIE NR 107

Skolsociala team i Stockholms stad

Utvärdering av innehåll och arbetssätt

Maria Ingemarson

Filip Wollter

Marie Cederschiöld högskola
Stockholm, september 2023

Förord

På våren 2019 fick Marie Cederschiölds högskola i uppdrag att utvärdera insatsen *skolsociala team*, en insats som flertalet stadsdelar i Stockholms Stad arbetade med i projektform och med hjälp av årligen sökta centrala medel från staden. Insatsen kännetecknades av att särskilda skolsociologer anställdes och fungerade som ett slags case managers i arbetet med frånvarande grundskoleelever i samverkan med skola och andra aktörer. Skolsociala team är en insats som är angelägen att studera av flera skäl. Främst eftersom skolmisslyckande är en av de största riskfaktorerna för utanförskap och psykosociala problem, även på sikt och i vuxen ålder. När det här skrivs har stora medel också avsatts nationellt för att utveckla sociala team över hela landet, eftersom ökningen av elever som inte går till skolan är bekymmersam. Det finns många orsaker, på olika nivåer, till varför ett barn inte går till skolan och den här rapporten kan inte alls ge ett heltäckande svar. Däremot kan den ge en bild av vad skolsocialt arbete kan vara och vilka hinder och möjligheter som yrkesverksamma upplever i arbetet med insatsen. I rapporten undersöks vilka elever i Stockholms Stad som fick instansen, vad insatsen kom att innehålla och vad som ser ut att vara verksamt för att hjälpa eleverna tillbaka till skolan. Vår utvärdering bygger på både kvantitativa och kvalitativa data från två delstudier. Den har ett pragmatiskt upplägg och utvärderingstiden förlängdes vid ett par tillfällen med anledning av Covid-19 pandemin. Vår förhoppning är att vår rapport ska kunna användas som ett kunskapsunderlag och en inspiration till utvecklingsarbete runt om i landet. Projektansvarig och ansvarig för den kvantitativa delstudien är Maria Ingemarson, Fil.dr. och ansvarig för den kvalitativa delstudien är Filip Wollter, Fil.dr. Båda författarna är verksamma på Institutionen för socialvetenskap på Marie Cederschiöld Högskola.

Stockholm i september 2023

Projektansvarig, Maria Ingemarson

Innehållsförteckning

INNEHÅLLSFÖRTECKNING	7
SAMMANFATTNING	9
1. INLEDNING	11
Utvärderingens syfte och frågeställningar	11
Om skolfrånvaro	12
Vanliga definitioner och begrepp	12
Förekomst av skolfrånvaro	12
Problematisk skolfrånvaro- att riskera ohälsa	12
En socioekologisk förklaringsmodell	13
Att arbeta för att främja skolnärvaro	14
Response to intervention	14
Skolsociala team i Stockholms stad	15
Gemensam arbetsmodell inom staden	16
2. METOD	17
Enkätstudien	17
Urval	17
Uppföljningsformulären	17
Genomförande och datainsamling	18
Bearbetning av enkäter	18
Etiska överväganden	18
Metodologiska styrkor och svagheter	18
Intervjustudie	19
3. RESULTAT ENKÄTSTUDIE	20
A. Grundläggande bakgrundsinformation om eleverna	20
Elevernas frånvaro	20
Elevernas generella beteendeproblem	21
Mobbning	21
Tidigare fastställda psykiatriska diagnoser	21
B. Vilket stöd fick eleverna?	22
De vanligaste insatserna	23
C. Skolans arbete och samverkan	23
Skolans kartläggning	24
Samverkan med skolan	24
Skolpersonal som särskilt bidragit	24
Övrig samverkan	25
Anpassningar och särskilt stöd	25
D. Goda exempel - elever med måluppfyllelse	26
De nio vid insatsens början	26
Närvaro vid måluppfyllelse	27
Insatslängd i de goda exemplen	27
Arbetsätt i de goda exemplen	28
Skolans extra Anpassningar och särskilda stöd	28
Samverkan och viktiga aktörer i de goda exemplen	29
4. RESULTAT INTERVJUSTUDIE	31
A. Struktur och samverkan	31

Skolsocionomers rumsliga placering	31
Skolsociala teamens grad av individanpassning	32
Gränsdragningar mellan skolsocialt team, skola och myndighetsutövande socialtjänst	32
Skolsociala teamens samverkan med externa aktörer	34
B. De skolsociala teamens målgrupp	34
Skolfrånvarons omfattning	35
Bakomliggande orsaker till skolfrånvaro	36
C. Stödets utformning	39
Stöd till elever	39
Stöd till föräldrarna	43
D. Framgångsfaktorer och resultat	44
Framgångsfaktor 1 – Skapa en tillitsfull relation till eleven	44
Framgångsfaktor 2 - Uthållighet i etablering av nya rutiner	45
5. SAMMANFATTNING	46
Vilka elever blir aktuella för stöd?	46
Vilken typ av stöd får eleverna?	46
Vilka arbetssätt beskrivs som mer verksamma än andra?	47
Hur fungerar samverkan i skolsociala team?	48
En försiktig jämförelse mellan studierna	48
6. AVSLUTANDE DISKUSSION	50
Skolfrånvaro, sociala problem och motståndskraft	50
Att etablera motståndskraft genom en stödjande vuxen	50
De skolsociala teamens yttre gränser	51
Samverkan – hinder och möjligheter	52
7. SLUTSATSER OCH KOMMENTARER	55
REFERENSLISTA	57
BILAGOR:	
Uppföljningsformulär 1	
Uppföljningsformulär 2	
Intervjuguide Skolpersonal	
Intervjuguide skolsocionom	

Sammanfattning

Att lyckas med skolan är en känd skyddsfaktor mot olika typer av psykosocial utsatthet hos barn och unga, både på kort och lång sikt. Stockholms har därför arbetat med skolsociala team, en arbetsform där skola och socialtjänst samarbetar i syfte att ge tidigt och samordnat stöd till elever med skolfrånvaro. Den primära målgruppen är elever i årskurs 4–9 med upprepad eller längre frånvaro som riskerar att inte nå målen för utbildningen. Det övergripande målet med insatsen är att eleverna ska öka sin närvaro och sin måluppfyllelse samt på sikt kunna uppnå gymnasiebehörighet. Arbetet med skolsociala team bedrivs när detta skrivs i samtliga 13 stadsdelar i Stockholms stad, med central samordning från socialförvaltningen och utbildningsförvaltningen. Arbetet kan skilja sig åt mellan stadsdelarna, men alla ska förhålla sig till stadens gemensamma arbetsmodell som beskriver strukturer och processer för arbetet.

Marie Cederschiöld Högskola fick under 2019 i uppdrag av Stockholms stad att utvärdera insatsen skolsociala team. Syftet med utvärderingen har varit att titta närmare på hur teamen arbetar med de elever som blir aktuella för stöd. Vad upplevs vara verksamt och hur ser hinder och möjligheter ut för att lyckas hjälpa eleverna att nå måluppfyllelse? Genom två delstudier, en enkätstudie och en intervjustudie, utvärderades insatsen skolsociala team mellan januari 2021 och februari 2022. Skolsociologer svarade på enkätfrågor om 21 individinsatser vid två tillfällen och 13 medarbetare från sju stadsdelar, inom både socialtjänst och skola, intervjuades även kring insatsen. Studien har ett professionsperspektiv där även enkätdata kring elever på individnivå har samlats in av de som arbetat med insatsen.

Utvärderingen visar att stadsdelarna arbetar med skolsociala team på olika sätt, en del har fasta team medan andra bildar individuellt anpassade. Vidare befinner sig vissa skolsociologer på skolan, medan andra är stationerade i lokaler utanför skolan. De som arbetar med insatsen uppfattar att formellt så är målgruppen de elever som har en frånvaro på mellan 20–30 procent, samtidigt tycks en relativt stor andel elever med en högre frånvaro än så ändå erbjudas insatsen. En relativt stor andel av eleverna som får stöd från skolsociala team rapporteras ha en av teampersonalen känd och av hälso- och sjukvården fastställd neuropsykiatrisk diagnos. Arbete med att skapa ökad trygghet och studiero samt att stödja genom olika typer av samtal och inplanerade avstämningar med elever och föräldrar är de strategier som används i allra högst grad vid insatsen. Utvärderingen visar att i de fall samverkan kring enskilda elever har fungerat tillfredställande, så har de eleverna ofta lyckats nå upp till de individuellt uppsatta mål som angetts i början av deras insatser. Samverkan tycks alltså vara en särskild lyckosam strategi i arbetet.

Att vara tillgänglig, inge förtroende och att ha uthållighet i arbetet med eleverna beskrivs av teampersonalen som grundläggande i arbetet för de skolsociala teamen. Detta är i linje med viss forskning där just tillgänglighet till en specifik, förtroendeingivande och närvarande vuxen är ett framgångsrikt angreppssätt för att stödja elevers motståndskraft. Därför framstår det relationsskapande arbetet i de skolsociala teamen som något som även fortsatt bör vara i fokus. Eftersom tydlighet kring roller och uppdrag är en framgångsfaktor som tidigare identifieras i forskning om samverkan, blir det också viktigt att fundera kring de skolsociala teamens *yttre gränser* och vilken den primära målgruppen för insatsen ska vara. *Samtidigt* är det viktigt att också behålla en flexibilitet i arbetet kring eleverna och inte helt fastna i var gränserna går.

Övergripande kommentarer och rekommendationer till Stockholm stad efter avslutad utvärdering:

- Att ”hålla i” det som utvärderingen visar fungerar, det vill säga relationsbyggande genom tillgängliga och uthålliga vuxna som inger förtroende hos eleverna.
- Att göra väl avvägda val vad gäller gränserna för de skolsociala teamens inriktning och målgrupp, på ett sätt så att gränserna inte påverkar den viktiga personkontinuiteten i det individuella arbetet mer än nödvändigt.
- Att samtidigt fortsatt arbeta för en fungerande samverkan både inom och utanför de skolsociala teamen. Detta eftersom samverkan både är lagstadgad och har visat sig underlätta arbetet kring elever med skolfrånvaro.
- Att fundera över vilka resurser som står till förfogande för den skolpersonal (främst mentorer och vice rektorer) som uppges vara nyckelpersoner i arbetet. Vilken tid avsätts för deras skolsociala arbete?
- Att fundera över vilka som kan eller ska utgöra ett skolsocialt team. I utvärderingen är det tydligt att skosocionom är en sammanhållande och central person, men finns det kanske också andra funktioner som alltid bör vara med i teamet?

1. Inledning

Inrättandet av skolsociala team är ett initiativ från Stockholms stad i syfte att genom förbättrad samverkan mellan skola och socialtjänst kunna ge ett tidigt och samordnat stöd till elever med skolfrånvaro. Arbetet startade 2013 genom pilotprojektet ”samverkan skola och socialtjänst (PPSS)” som bedrevs i åtta stadsdelar. Mot bakgrund av de samlade erfarenheterna från PPSS tog socialförvaltningen sedan år 2017 fram ett ramverk inom vilket de skolsociala teamen hade möjlighet att utforma sina verksamheter och de åtta stadsdelarna reducerades till sju. Ramverket ersattes 2021 av en gemensam arbetsmodell som utarbetades av socialförvaltningen och utbildningsförvaltningen gemensamt. Ramverket är styrande för skolans och socialtjänstens arbete med skolsociala team. Idag bedrivs arbetet i varierande omfattning alla 13 stadsdelarna i Stockholms stad, med central samordning från socialförvaltningen och utbildningsförvaltningen. De skolsociala teamens målgrupp är elever i årskurs 4–9 med upprepad eller längre frånvaro som riskerar att inte nå målen för utbildningen. Syftet och målet med insatsen är att eleverna ska öka sin närvaro i grundskolans undervisning, öka sin måluppfyllelse och i slutändan uppnå gymnasiebehörighet. För de sju stadsdelarna som ingår i den här utvärderingen finansieras socialtjänstens medarbetare i de skolsociala teamen huvudsakligen via centralt budgeterade medel till socialförvaltningen som årligen fördelas ut till stadsdelsförvaltningarna i ytterstaden. För medlen anställs skolsociologer med det primära uppdraget att i samverkan med prioriterade skolor ge förebyggande stödinsatser till elever med skolfrånvaro. Skolsociologerna i de övriga sex stadsdelsförvaltningarna i innerstad och närförort har under 2020 och 2021 finansierats av statliga medel från Uppdrag Psykisk Hälsa.

Utvärderingens syfte och frågeställningar

Marie Cederschiöld högskola fick av Stockholms stad fått i uppdrag att utvärdera insatsen skolsociala team. När föreliggande studie inleddes saknades en enhetlig bild kring hur själva arbetet med skolsociala team såg ut och vilken typ av insatser som verkade fungera bra

En enkätstudie och en intervjustudie utgör själva forskningsmaterialet. I enkätstudien har ett urval av elever följts över tid genom att ansvarig skolsociolog vid två tillfällen har svarat på en enkät om eleven. Intervjustudien består av intervjuer med medarbetare inom de skolsociala teamen, från både socialtjänsten och skolan. Resultaten av de två delstudierna redovisas var för sig, för att sedan vägas samman och diskuteras i slutet av rapporten.

Syftet med utvärderingen har varit att titta närmare på hur teamen arbetar med de elever som blir aktuella för stöd. Vad tycks vara verksamt och hur ser hinder och möjligheter ut för att lyckas hjälpa eleverna att nå måluppfyllelse? Utvärderingen omfattas av nedan beskrivna frågeställningar:

- Vilka elever blir aktuella för stödet skolsocialt team?
- Vilken typ av stöd får eleverna genom insatsen?
- Hur fungerar samverkan teamen?
- Vilka arbetssätt beskrivs som mer verksamma än andra i insatsen skolsocialt team?

Om skolfrånvaro

Barns psykosociala utveckling påverkas i hög grad av de olika sociala system som omger dem under uppväxten. Här spelar skolan en central roll för att barn och unga ska kunna utveckla de förmågor som behövs för få ett bra liv. Att elever känner tillhörighet till och lyckas med skolan är grundläggande för en social hållbarhet, inte bara hos enskilda elever utan i hela samhället. Under senare år har skolfrånvaron gått ned i åldrarna. Det är bekymmersamt eftersom skolfrånvaro riskerar att äventyra utvecklingen och leda till social utsatthet och psykisk ohälsa även längre fram i livet. Det finns därför starka skäl att tidigt uppmärksamma elevers skolfrånvaro och förebygga negativa spiraler som kan leda till skolmisslyckande.

Vanliga definitioner och begrepp

Skolfrånvaro kan definieras och förklaras på flera olika sätt och olika begrepp används också i forskningssammanhang. Ofta undersöks skolfrånvaro utifrån hur den a) har sett ut över tid, och b) om den har varit sammanhängande. Ju längre sammanhängande frånvaro desto större är risken att en elev inte ska lyckas uppfylla målen med skolarbetet. Ofta finns det en utlösande faktor, till att en elevs skolfrånvaro startar, men det som gör att eleven fortsatt inte kommer till skolan kan delvis vara kopplat till så kallade vidmakthållande faktorer som uppkommit under själva skolfrånvaron. Ett sätt att förstå frånvaro är att gruppera frånvaro utifrån fyra avgränsade kategorier eller typer av frånvaro: skolk, skolvägran, föräldrastödd frånvaro och skolexkludering. Staden har i sitt arbete använt sig av de definitioner av skolfrånvaro som sammanfattas i Ifous rapport från 2020: Med *skolk* menas oftast ogiltig frånvaro som vårdnadshavaren inte känner till och där eleven inte är på lektion, men ibland ändå kan befinna sig i skolans lokaler. Med *skolvägran* menas vanligen den typ av frånvaro som vårdnadshavaren känner till. Här känner eleven ett obehag inför att gå till skolan som leder till att hen inte går dit, en situation som kan förvärras vid längre tids tillåten frånvaro efter till exempel lov eller sjukfrånvaro. Motståndet att ge sig iväg kan vara kopplat till själva skolmiljön men också till en ovilja att lämna hemmet. Ibland talas det om *föräldrastödd frånvaro* där orsakerna till frånvaron är kopplade till föräldrarna. Föräldrastödd frånvaro innebär att föräldrarna av olika skäl håller barnet hemma, alternativt gör väldigt lite för att få barnet att gå till skolan. En orsak kan vara att man tycker sig se att barnet far illa i skolan. Det finns även något som brukar benämnas föräldrastödd frånvaro, vilket refererar till de situationer när barnet stannar hemma från skolan för att känslomässigt eller praktiskt ta hand om eller stödja sina föräldrar. Det som brukar kallas för skolexkludering handlar om att skolan har svårt att möta elevens behov, och att det i sig blir en bidragande orsak till frånvaro (Ifous 2020).

Förekomst av skolfrånvaro

Eftersom det råder bristande enighet kring begrepp och definitioner är det vara svårt att få fram en enhetlig bild kring skolfrånvarons omfattning på nationell nivå. Det finns också skillnader mellan olika undersökningar, där exempelvis vissa inkluderar både ogiltig och giltig frånvaro, andra inte. Bristen på tillförlitliga frånvarodata på aggregerad nivå har också flitigt diskuterats i olika sammanhang och genom åren har det varierat mellan skolor vilken typ av frånvaro som de facto har registrerats. De studier som ändå har gjorts visar att alltifrån 20 000 till 70 000 elever i Sverige har en omfattande skolfrånvaro, litet beroende på hur man räknar (Backlund et al., 2017). Även om det finns osäkerheter kring hur stor frånvaron är i Sverige, så går det ändå att urskilja en trend av en ökande frånvaro och den ökar även på låg- och mellanstadiet, även om den är större i de högre skolåren (Backlund et al., 2017).

Problematisk skolfrånvaro- att riskera ohälsa

I betänkandet SOU 2016:94 föreslogs en definition av problematisk frånvaro som ”frånvaro i sådan omfattning att frånvaron riskerar att ha negativ inverkan på elevens utveckling mot utbildningens mål” (Utbildningsdepartementet, 2016). Skolfrånvaro definieras i

forskningssammanhang också utifrån hur den förväntas påverka en elevs psykosociala hälsa, och då även på sikt. Med problematisk skolfrånvaro menas oftast både giltig och ogiltig frånvaro, eftersom båda formerna riskerar att leda till en negativ utveckling för eleven (Kearney & Graczyk, 2013). Mer specifikt definieras problematisk skolfrånvaro som

- 1) att missa minst 25 procent av den totala skoltiden under minst två veckor
- 2) att ha allvarliga problem med skolnärvaro under minst två veckor på ett sätt som påverkar elevens eller elevens familj på ett betydande sätt
- 3) att ha frånvaro under minst tio skoldagar under en 15 veckors period, där frånvaron är 25 procent eller mer (Kearney, 2008; Kearney & Graczyk, 2013).

All frånvaro från undervisning behöver inte vara problematisk. Däremot kan även mindre ströfrånvaro mycket väl utgöra ett första steg i en process mot en alltmer omfattande frånvaro. På samma sätt utgör giltig frånvaro (till exempel sjukfrånvaroperioder) också en risk för att misslyckas i skolan (Kearney et al., 2019). Därför är det viktigt att inte bara uppmärksamma ogiltig frånvaro (Backlund et al., 2017a).

En socioekologisk förklaringsmodell

Orsakerna bakom elevers skolfrånvaro är mångfacetterade och individuella förutsättningar samverkar med de olika kontexter och nätverk som finns runt en elev; hem, skola, vänner, lokalsamhälle och samhället i övrigt. De olika påverkansfaktorerna för skolfrånvaro kan därför delas in i:

- *Skolrelaterade faktorer*, exempelvis bristande uppmärksamhet på frånvaron från skolans sida, brist på tydliga och förbestämda konsekvenser vid frånvaro, avsaknad av stimulerande undervisning etcetera. Dåliga relationer överlag, både med lärare och med andra elever, är andra riskfaktorer i skolkontexten som visat sig vara kopplade till frånvaro. Barn och unga själva uppger inte sällan just skolrelaterade faktorer som orsaker bakom att de inte går till skolan. (Kearney, 2008).
- Till *individrelaterade faktorer* hör både somatiska och psykiska besvär eller sjukdom. Neuropsykiatrisk funktionsnedsättning är en sådan riskfaktor som kommit att bli föremål för allt mer diskussioner kring skolans roll och möjlighet att hjälpa elever med den här typen av funktionsnedsättning.
- Till *familjefaktorer* hör ekonomiska eller sociala problem inom familjen, exempelvis fattigdom eller föräldrar som har ett missbruk eller lider av psykisk sjukdom.
- Med *andra sociala faktorer* menas den inverkan från olika sammanhang som finns kring eleven *utöver* familj och skola. I vilket bostadsområde bor eleven och vilka resurser finns i den lokala kontexten? (Fletcher et al., 2008). Hur har eleven det med kamrater? Bristen på tillhörighet i en kamratgrupp är en riskfaktor och mobbing kan vara en orsak bakom att vissa elever inte vill gå till skolan (Olweus, 1995).

De olika påverkansfaktorerna som är kopplade till skolfrånvaro förändras ju också över tid, vilket kan göra det svårt att exakt ringa in dem, vilket i sin tur medför att det kan bli utmanande att utreda och åtgärda skolfrånvaro. Till det kommer att det bland olika aktörer inte heller alltid råder en enighet kring orsakerna. Skolan kanske söker förklaringar i hemmet, medan föräldrarna vill hitta förklaringar till frånvaron i skolmiljön. Ansvarsfördelningen uppfattas inte heller alltid som självklar (Backlund et al., 2017b).

Ett ytterligare sätt att förstå skolfrånvaro på är att titta på vilken *funktion* frånvaron har för eleven själv. Kearney och kollegor (2008) har utifrån sin forskning kunnat definiera fyra övergripande så kallade funktionstyper. a) elever med behov av att undvika saker eller situationer som orsakar negativa känslor eller generell ångest (ångest/depression) som är förknippade med skolan b) elever med behov av att undvika obehagliga sociala situationer och/eller bedömningssituationer

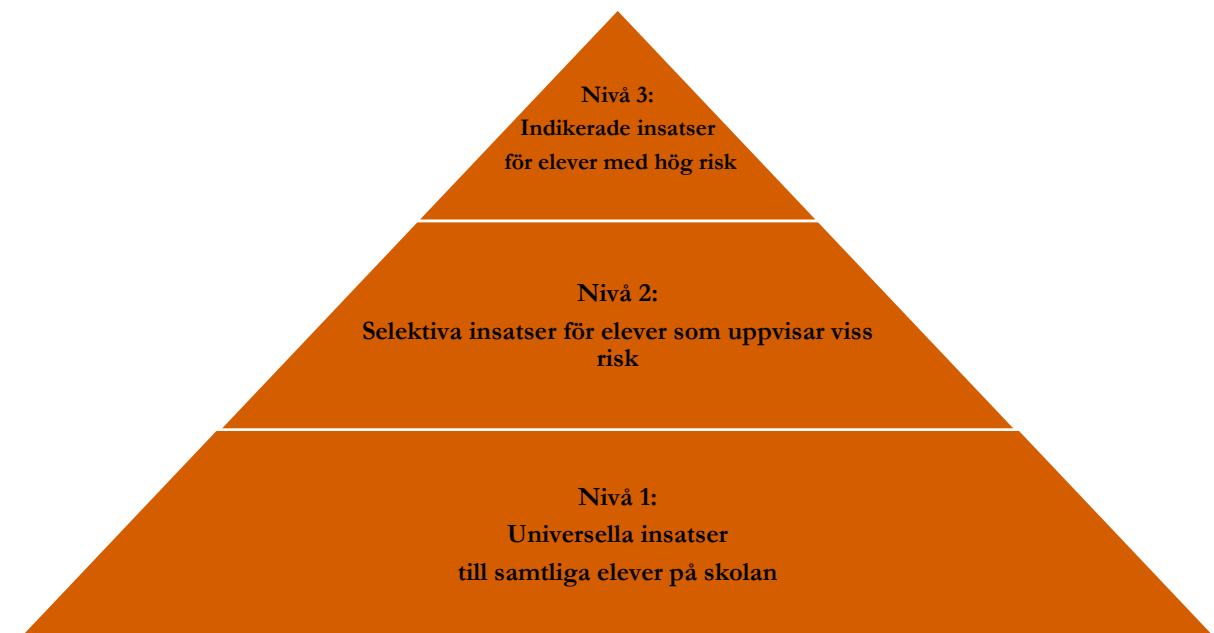
c) elever med behov av att väcka uppmärksamhet hos närstående d) elever med behov av att söka mycket belönande situationer utanför skolan. Genom att kartlägga bevekelsegrunden, ”funktionstypen”, hos en enskild elev till att inte gå till skolan, så kan den huvudsakliga skolfrånvaroorsaken alltså ringas in och elevens individuella behov kan på så vis bestämma riktningen i det kommande interventionsarbetet.

Att arbeta för att främja skolnärvaro

Ett långsiktigt och strategiskt förebyggande arbete har visat sig kunna främja närvaro. Att elever upplever skolan som en trygg plats, att de känner tillhörighet, att undervisningskvaliteten är hög och att relationerna mellan elever och lärare är goda kan främja närvaron generellt sett, men eftersom olika elever har olika behov så behövs också en palett av insatser för att kunna hjälpa elever som inte vill gå till skolan. Skolforskningen lyfter alltmer fram skolans roll som huvudaktör i det arbetet. Här spelar organisatoriska aspekter som god samverkan inom skolan och trygga övergångar mellan årskurser en viktig roll. Det närvarofrämjande arbetet kräver ibland också samarbete med andra aktörer utanför skolans organisation, till exempel med socialtjänsten, barn- och ungdomspsykiatrien eller habiliteringen. Extern samverkan blir extra viktigt i arbetet med elever med särskilt stora stödbehov (Andersson et al., 2019).

Response to intervention

Response to intervention (RTI) är en forskningsbaserad modell som bygger på att systematiskt försöka främja skolnärvaro hos alla barn. Det är ett sätt att arbeta med insatser kring skolfrånvaro som handlar om att organisera *olika typer* av insatser utifrån *graden* av risk hos barn (se fig.) som bygger på tidigare forskning på skolfrånvaro (Kearney & Graczyk, 2014). RTI bygger på tidigt upptäckt av frånvaro och ett proaktivt förhållningssätt för att bromsa en potentiellt negativ utveckling. För att arbetssättet ska fungera behöver skolorna ha fungerande system för att tidigt upptäcka svårigheter hos elever. Intensiteten på interventioner enligt RTI-metoden beskrivs ofta med den så kallade tier-modellen, ”nivå-modellen” (Kearney & Graczyk, 2014).



Nivåmodellen utifrån Kearney & Graczyk 2014, som illustrerar olika preventionsnivåer från universell till indikerad nivå.

- På den *första, universella, nivån* återfinns insatser som riktar sig till alla elever på en skola och strategier för att skapa en generellt god skolmiljö och tidigt upptäcka elever som behöver

ett utökat stöd. Exempel på konkreta strategier är system för närvarokontroll, belöningssystem och tydligt formulerade konsekvenser vid regelbrott. Olika typer av generella preventiva program är exempel på interventioner som kan genomföras på den universella nivån.

- På *den andra, selektiva, nivån* finns interventioner för elever som riskerar att få allvarigare problem och i förlängningen inte nå upp till målen med skolarbetet. I insatser på selektiv nivå handlar det ofta om att samarbeta med föräldrar och att samverka med andra huvudmän. Att utgå från de funktioner för frånvaro som tidigare beskrivits och skraddarsy insatser utifrån dem har visat sig vara särskilt verksamt för elever i riskzon. Elever som inte går till skolan kan här behöva insatser som innefattar exempelvis ångesthantering och social träning, hjälp med rutiner eller ett aktivt arbete med att öka föräldraengagemanget. Kanske behöver också mentorer och annan skolpersonal involveras i arbetet med de här eleverna.
- På *nivå tre, den indikerad nivån ges insatser till* de elever som har en frånvaroproblematik som är långtgående och som allvarligt påverkar deras chanser att klara av skolan överhuvudtaget (5–10 % av alla elever på en skola). En del av de här eleverna kan ha allvarliga problem, vara utsatta hemma och uppvisa olika typer av antisociala beteenden. Insatserna kan likna dem på nivå två, men behöver vara mer omfattande och både multisystemiska angreppssätt och individanpassad undervisning eller alternativa skolformer kan vara nödvändiga. Här kan multidisciplinära team behöva samarbeta väldigt aktivt och över professions- och organisationsgränser för att hjälpa eleverna (Kearney och Graczyk, 2014).

Skolsociala team i Stockholms stad

Enligt statistik har andelen elever i Stockholmskolor med 20 procent i frånvaro eller mer legat runt 5 procent (åren innan Covid-19 pandemin). En siffra som ökade till 20 under våren 2020 då pandemin startade. Motsvarande siffror för elever med mer än 50 procent frånvaro har varit runt 0,6 procent, med en ökning till 2,2 procent då pandemin tog fart¹. För att kunna ge adekvat stöd till barn och unga med problematisk skolfrånvaro samarbetar skolan och socialtjänsten i Stockholms stad i skolsociala team. Arbetet initierades i och med pilotprojektet ”Pilotprojekt samverkan skola och socialtjänst”(PPSS) som startades 2013 i åtta stadsdelar. Syftet var då att hitta metoder och samverkansformer för att kunna stödja stadens elever i att få ökad skolnärvaro, ökad måluppfyllelse samt att fler skulle ha behörighet till gymnasiet när de gick ut årskurs nio. Under 2018 bytte arbetet benämning till ”skolsociala team” och permanentades i stadens budget. De budgeterade medlen hanteras centralt av socialförvaltningen och har årligen fördelas efter ansökan från de sju stadsdelsförvaltningarna i ytterstaden som ingår i den här studien. Medlen är tänkta för finansiering av skolsocionomer/familjebehandlare inom socialtjänstens öppenvårdsverksamhet med uppdraget att, i samverkan med prioriterade skolor, ge förebyggande stödinsatser till elever med skolfrånvaro. Skolsocionomerna i de övriga sex stadsdelsförvaltningarna i innerstad och närförort har under 2020 och 2021 finansierats av statliga medel från Uppdrag Psykisk Hälsa. Under 2021 fick 273 elever stöd genom skolsocialt team i de sju stadsdelarna. Arbetet var organiserat på lite olika sätt i stadsdelarna och den fysiska placeringen av socionomerna/familjebehandlarna skiftade: en del befann sig lokalt på skolorna medan andra arbetade med den lokala stadsdelsförvaltningen som bas och hade flera skolor som de arbetade med.

¹ Ökningen av frånvaron kan också vara kopplad till sjukdom, visade symtom samt till att någon i familjen tillhört en riskgrupp. Den ökade frånvaron innebär emellertid ändå en ökad risk för att fler barn och unga inte ska kunna klara sin skolgång, inte minst för unga som redan befinner sig i riskzon.

Gemensam arbetsmodell inom staden

Sedan 2021 finns skolsociala team i varierande omfattning i stadens alla 13 stadsdelar, med central samordning inom socialförvaltningen och utbildningsförvaltningen. Staden har en gemensam arbetsmodell för skolsociala team som beskriver strukturer och processer för arbetet. Målgruppen för den förebyggande insatsen är elever i årskurs 4–9 som har en upprepad eller längre frånvaro och som riskerar att inte nå målen för utbildningen. Syftet och målet med insatsen är att eleverna ska öka sin närvaro i grundskolans undervisning, öka sin måluppfyllelse och uppnå gymnasiebehörighet.

Vilka elever som erbjuds insats från det skolsociala teamet bedöms av skolans personal i samråd med skolsocionomerna/familjebehandlarna och med utgångspunkt i omständigheterna i det enskilda fallet. I den gemensamma arbetsmodellen anges emellertid att de skolsociala teamen främst ska vara till för elever på så kallad selektiv problemlnivå (se nivå två ovan i Kearneys tiermodell), det vill säga en förebyggande stödinsats för elever i riskzon. Elevers frånvaroproblematik ska alltså helst inte vara av den allra mest komplexa arten där myndighetsutövning och/eller mer omfattande insatser kan behövas (jmf insatser på nivå tre i Kearneys modell).

Arbetsgången för det skolsociala teamet ska enligt stadens gemensamma arbetsmodell se ut enligt beskrivningen nedan, men kan och behöver vara anpassad till den lokala kontexten.

Steg 1: *Skolan uppmärksammar och utreder* orsaker till frånvaro. Rektor, eller den rektorn utsett, utreder elevens frånvaro och anmäler i Barn- och elevregistret, Upprepad eller längre frånvaro (ULF). Både giltig och ogiltig frånvaro omfattas.

Steg 2: *Aktualisering till skolsocialt team och uppstart*. Rektor, eller den rektorn delegerat till, fattar beslut om stöd i samråd med skolsociala teamet. Elev och vårdnadshavare bjuds in till möte. Samtycke inhämtas.

Steg 3: *Planering av insats eller hänvisning*. Utifrån elevens behov tas en handlingsplan fram. Handlingsplanen innehåller tidsbestämda mål, insatser ur verktyglådan och resurser/funktioner. Hälso- och sjukvård kopplas in vid behov.

Steg 4: *Genomförandefas*. Arbete med insatser utifrån handlingsplanen.

Steg 5: *Uppföljning på individnivå*. Regelbunden uppföljning av insatser och mål enligt handlingsplanen.

Steg 6: *Vidmakthållande/ uppföljningsträffar*. Plan för vidmakthållande av resultat. Eventuella uppföljningsträffar bokas in.

Steg 7: *Avslut*. Avslut av insatsen kan ske när elevens behov upphör eller ändras. Elev och vårdnadshavare kan också ta initiativ till avslut.

Under hela arbetsgången görs en orosanmälan eller ansökan till socialtjänstens mottagningsfunktion om bedömning görs att eleven far illa, riskerar att fara illa eller om elevens frånvaro blir alltför omfattande och insatserna från det skolsociala teamet inte bedöms räcka till.

2. Metod

När utvärderingen inleddes saknades en enhetlig bild i staden kring hur själva arbetet med skolsociala team såg ut och vilken typ av insatser som fungerar bra. Under 2021 då merparten av materialinsamlingen inföll fick 273 elever stöd genom skolsocialt team i de sju stadsdelarna.

Arbetet bör därför förstås som en blandning mellan utvärdering och utvecklingsarbete, där vissa tydliga resultat kan läggas fram, medan andra är motstridiga och har mer av en beskrivande kartläggande karaktär. Studien består av två delar, en kvantitativ och en kvalitativ intervjustudie. Angreppssättet har varit pragmatiskt utifrån de möjligheter till materialinsamling som har funnits givet att förutsättningarna blev betydligt sämre i och med Covid-19 pandemin.

Enkätutvärderingen är deskriptiv även om för- och eftermätningar har gjorts med hjälp av två olika enkäter. Intervjustudien ger fördjupade kunskaper kring hur själva arbetet med de skolsociala teamen ser utifrån olika och vilka hinder och möjligheter som erfarits i finns i det praktiska arbetet med insatsen. I följande avsnitt presenteras de två delstudiernas metoder.

Enkätstudien

Urval

Ursprungstanken var att sju stadsdelar skulle delta i enkätstudien, men en utav stadsdelarna lyckades inte samla in något material till enkätstudien. I början av 2021 tillfrågades elever och vårdnadshavare som aktualiserats från januari och fram till sista oktober 2021 om de ville medverka. I de sex stadsdelar som medverkade inleddes nya insatser med 112 elever under perioden 1 januari 2021 till 31 oktober, 60–70 elever tillfrågades om medverkan (siffrorna är något osäkra här) och 21 deltog i slutändan fullt ut i enkätstudien.

Datum för sista insamling av uppföljande enkäter sattes till sista februari 2022. På grund av förseningar ute på några stadsdelar kunde de sista enkäterna slutligen samlas in i slutet av april 2022.

Uppföljningsformulären

Ett formulär i två delar konstruerades redan under hösten 2020 av ansvarig forskare i nära samverkan med samordnare på socialförvaltningen samt enhetschefer och skolsocionomer på stadsdelsnivå. Ett samarbete där praktiker ute på stadsdelarna kom med många relevanta tillägg och korrigeringar för att göra innehållet korrekt och materialinsamlingen genomförbar och relevant.

Formulär 1 (se bilaga 1) innehåller frågor kring bakgrundsvariabler som bland annat tid för aktualisering, årskurs och könstillhörighet. Därpå följer frågor som rör själva frånvarons omfattning och karakteristika samt ett frågebatteri kring elevens hälsa och sociala situation. Formuläret avslutas med frågor kring skolans kartläggning av elevens behov samt om uppsatta mål och delmål.

Uppföljningsformulär 2 (se bilaga 2) är konstruerat i uppföljande syfte för att ringa in vilken typ av stöd eleven de facto har fått och i vilken omfattning. Frågor om samverkan, samordning, måluppfyllelse och skolfrånvarons omfattning efter insats återfinns också här.

Genomförande och datainsamling

Informationsmöten om studien och materialinsamlingen hölls digitalt i varje stadsdel vid två tillfällen; första gången våren 2020 och sedan hösten 2021 för nyanställda och andra som önskade vara med igen. Deltog gjorde ansvarig enhetschef och eller samordnare samt skolsocionomer/familjebehandlare vid varje stadsdel. Vid informationsmötena valdes en datainsamlingsansvarig vid varje stadsdel ut. Ansvarig forskare hade därefter kontinuerlig kontakt med datainsamlingsansvariga och påminde om enkätinsamlingen ungefär en gång per månad.

Skolsocionom eller motsvarande fyllde i en enkät (se bilaga) vid insatsstart, ”uppföljningsformulär 1”. Vid insats avslut fyllde de sedan i ytterligare en enkät, ”uppföljningsformulär 2”. I de fall insatsen inte var avslutad i februari 2022 fylldes en uppföljningsenkät ändå i.

Bearbetning av enkäter

Alla framtagna resultat från enkäterna är deskriptiva. Data redovisas utifrån skolår, kön, frånvarons omfattning och art samt kring elevernas psykosociala situation och andra svårigheter vid insatsens början och för hela studiepopulationen. Vidare kartläggs vilka svårigheter eleverna har och hur hög deras frånvaro är vid start. Vad gäller själva insatsen har vi kunnat kartlägga hur länge insatserna har pågått och vilka insatser som barnen får, hur skolfrånvaron eventuellt har förändrats och om måluppfyllelse har uppnåtts.

Etiska överväganden

Enkätstudien har etikprövats och godkänts av etikprövningsmyndigheten enligt sedvanlig procedur för studier på känsliga personuppgifter. Överlag har analyserna gjorts med extra hänsyn till att ingen enskild elev eller stadsdel ska kunna identifieras i texten. Intervjustudien fanns det inte skäl att etikpröva. Den breda allmänhetens möjligheter att veta vem som har uttalat sig om vad bedöms är mycket liten och inga enskilda elevers situation har skildrats på ett sätt att deras identitet kan avslöjas.

Metodologiska styrkor och svagheter

Högskolans uppdrag har varit att utvärdera insatsen skolsociala team både kvalitativt och kvantitativt. I enkätstudien deltog sex av sju tilltänkta stadsdelarna. Enkätstudiens upplägg byggde från början på att förfrågan och insamling av samtycken skulle ske på plats i mötet med elever och vårdnadshavare. På grund av pandemiregler kopplade till covid-19 fick vårdnadshavare och elever istället ofta skicka in sina medgivanden, eftersom en stor del av tiden för materialinsamling sammanföll med covidrestriktionerna. Trots förlängning av materialinsamlingen vid två tillfällen fick vi in långt färre enkätsvar än det första estimatet på minst 70. Pandemiregler om att inte träffas fysiskt för möten och det faktum att etikprövningsmyndigheten kom att kräva samtycke från elever och båda vårdnadshavare är de främsta orsakerna till att vi hamnade så pass långt under estimatet för enkätinsamlingen. Att inte kunna fråga föräldrar om samtycke på plats har sannolikt varit den mest försvårande faktorn.

På grund av den låga svarsfrekvensen i enkätstudien har inga jämförande kvantitativa analyser kunnat göras mellan olika typer av elevgrupper, som till exempel vilka insatser får elever med neuropsykiatrisk problematik jämfört med andra som får insatsen? Inte heller har analyser som statistiskt säkerställer eventuell förändring över tid kring kunnat genomföras. Sådana analyser

kräver ett större datamaterial och en relativt jämn fördelning mellan stadsdelarna. I rapporten redovisas och diskuteras därför enbart deskriptiva resultat från enkätstudien. Utifrån vad som beskrivs ovan ger resultaten från den kvalitativa intervjustudien inte bara en djupare förståelse för arbetet sett som en helhet, utan fungerar också som ett mycket viktigt komplement till enkätstudien. Intervjustudien har nästan inget bortfall eftersom pandemirestriktionerna i de flesta fall var släppta när intervjustudien genomfördes. Därför kan vi säga att intervjustudien, till skillnad från enkätstudien, ger en heltäckande bild av arbetet i de aktuella stadsdelarna.

Intervjustudie

I den kvalitativa intervjustudien intervjuades en skolsociolog och en skolrepresentant per stadsdel. Ett bortfall av en skolrepresentant resulterade i att intervjustudien totalt har empiri från 13 informanter (se tabell 1).

Tabell 1. Informanter i den kvalitativa studien med tillhörande analyskod (Soc 1 - 7 och Skol 1 - 7).

Stadsdel	Socialtjänst	Skola
1	Skolsociolog (SOC1)	Biträdande rektor (SKOL1)
2	Skolsociolog (SOC2)	Utvecklingslärare (SKOL2)
3	Skolsociolog (SOC3)	Biträdande rektor (SKOL3)
4	Skolsociolog (SOC4)	Lärare och mentor (SKOL4)
5	Skolsociolog (SOC5)	Bortfall
6	Skolsociolog (SOC6)	Kurator (SKOL6)
7	Skolsociolog (SOC7)	Kurator (SKOL7)

Det empiriska materialet analyserades med metoden induktiv tematisk analys Braun and Clarke (2013). En induktiv tematisk analys är en kvalitativ analysmetod för att identifiera, analysera och beskriva teman i ett insamlat datamaterial. För varje frågeställning genomfördes en tematisk analys för att konstruera avgränsade och definierade teman. Resultaten presenteras därmed utifrån frågeställningarna med underkategorier. Den induktiva tematiska analysen genomförs i fem steg: (1) översiktlig genomläsning av det transkriberade datamaterialet där övergripande noteringar görs, (2) konstruera initiala koder på ett systematiskt sätt och kategorisera materialet utifrån koderna, (3) analysera kategorier och skapa underkategorier till dem om det behövs, (4) analysera, förfinas och revidera kategorierna så att de tydligt representerar och avgränsar olika aspekter av intervjuaterialet, (5) definiera och namnge kategorierna under teman, formulering av varje temas unika karaktär.

3. Resultat enkätstudie

Nedan redovisas deskriptiva data från de 21 elevinsatser som finns representerade i materialet.

A. Grundläggande bakgrundsinformation om eleverna

Totalt 21 elever som fått insatsen skolsociala team mellan januari och oktober 2021, varav 14 flickor och 7 pojkar, kunde inkluderas i enkätstudien och följdes också upp vid ett senare tillfälle, antingen vid insatsens avslut eller vid utvärderingens/studiens avslut. I tre fall var insatsen ett resultat av socialtjänstens myndighetsbeslut och alltså en form av beviljat bistånd. Resterande 19 elever fick den skolsociala insatsen utan myndighetsbeslut. 14 elever hade enligt rapporterade skolsocionomer främst uppehållit sig i hemmet vid frånvaron, fem hade befunnit sig på olika platser och två elever var i skolan men inte på lektion. I hälften av fallen (10 elever av 21) har frånvaron varit giltig/föräldrasanktionerad och hos nästan alla (18 av 21) har föräldrarna känt till frånvaron.

Elevernas frånvaro

13 elever hade vid start av insatsen skolsociala team haft *minst* 26 procent skolfrånvaro under de senaste två månaderna vilket kan ses som en *problematiske skolfrånvaro* (Kearney & Graczyk, 2013). Nedan i tabell 2 redovisas graden av frånvaro i populationen vi undersökt. Av dessa hade sju elever över 40 procent frånvaro och två av dessa hade varit *helt* frånvarande under två månader. Vidare hade 19 av de 21 eleverna någon gång varit helt borta från skolan under en sammanhängande period om två veckor. I tabell 2 har vi skuggat kolumner för elever som hade haft problematisk skolfrånvaro två veckor innan insatsens start.

	5-10 %	11-15 %	16-20 %	21-25 %	26-30 %	31-40 %	41-50 %	51-60 %	61-70 %	Helt frånvarande	Totalt
Flicka	-	1	1	2	1	3	1	2	1	2	14
Pojke	2	1	1	-	-	-	3	-	-	-	7
Totalt	2	2	2	2	1	3	4	2	1	2	21

Tabell 2 kön / frånvaroprocent två månader innan insatsbörjan. Skuggat fält "problematiske skolfrånvaro" n=21.

När det kommer till skolår och grad av frånvaro ligger enkätstudien i linje med vad undersökningar har visat (Skolverket 2021), nämligen att skolfrånvaron är högre bland eleverna i de högre skolåren (se tabell 3). Fem elever gick i mellanstadiet, en i femman och fyra i sexan, och resten i högstadiet. Flest elever i studien, 10 av de 21, gick i åttan. Alla mellanstadieelever som fick insatsen hade haft mer än 25 procent i skolfrånvaro under de senaste två månaderna innan insats. En av mellanstadieeleverna hade haft en högre frånvaro, över 50 procent, och ytterligare en mellanstadieelev hade varit helt frånvarande från skolan de senaste två månaderna.

	5-10 %	11-15 %	16-20 %	21-25 %	26-30 %	31-40 %	41-50 %	51-60 %	61-70 %	71-90 %	Helt frånv.	Totalt
Åk 5	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1
Åk 6	-	-	-	-	-	2	-	1	-	-	1	4
Åk 7	-	2	2	-	-	-	-	1	-	-	-	5
Åk 8	2	-	-	2	-	2	2	-	1	-	1	10
Åk 9	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1
	2	2	2	2	1	5	2	2	1	0	2	21

Tabell 3. Frånvaro i procent senaste två månaderna utifrån skolår och vid insatsbörjan. Skuggat fält = problematisk skolfrånvaro. n=21

Data uppvisar en skolfrånvaro på över 25 procent hos 12 av de 16 högstadieläverna. Sammantaget framträder bilden av att merparten av de deltagande eleverna vid insatsens början hade en frånvaro som kan definieras som problematisk. När vi tittar lite mer i detalj på eleverna utifrån frånvaro och problembild (diagnoser, problembeteenden, psykosomatiska problem och mobbning) så ser vi inga övergripande skillnader mellan elever med problematisk frånvaro och de som har varit borta från skolan i en lite lägre utsträckning.

Elevernas generella beteendeproblem

Uppföljningsformulär 1 inleds med en skattning kring elevens generella beteendeproblematik. Hade skolsocionomen någon kännedom om inåtvända och utåtagerande beteenden eller av uppmärksamhetsstörning hos den aktuella eleven? Fyra elever av de 19 uppgavs ha besvär med utåtagerande beteenden, nio med inåtvända samt 12 hade svårt med uppmärksamheten.

Mobbning

Ett annat sätt att undersöka vilka svårigheter eleverna hade var att ställa frågor till ansvarig skolsocionom om kännedom om mobbning (se tabell 4). Här fanns kännedom om att 6 av de 21 studerade eleverna hade utsatts för mobbning vid insatsens start. Detta utgör en tredjedel av den undersökta populationen. En elev rapporterades också ha utsatt andra för mobbning. Här är det förstås fullt möjligt att skolsocionom inte kände till alla fall av mobbning, eftersom de inte hade haft kontakt med eleven under någon längre period när de svarade på just frågan om mobbning.

Tidigare fastställda psykiatriska diagnoser

Med hjälp av uppföljningsformulär 1 kartlade vi kända psykiatriska diagnoser (tabell 5), det vill säga skolsocionom fick ange om aktuell elev hade någon av hälso-och sjukvården fastställd diagnos. Inga sjukvårdsjournaler eller liknande har granskats här utan samtliga svar i uppföljningsformulären är gjorda utifrån skolsocionomernas unika kunskap om eleverna. 13 elever uppgavs ha minst en fastställd diagnos. Fyra av de 13 eleverna uppgavs också ha fler än en fastställd diagnos och hade då ADHD och Autismspektrumtillstånd i kombination. Det är viktigt att framhålla att frågan endast gällde av hälso-och sjukvården fastställda diagnoser. Flera av eleverna kunde mycket väl vid insatsens start ha haft något eller flera av de psykiatriska diagnoser som nämns i tabell nedan, men utan att ha fått en fastställd diagnos.

	ADHD	ADD	Autismspektrum tillstånd	Depression	Ångestsyndrom	Annat*	Annat, men vet ej vad
<i>Flicka</i>	5	1	3	1	-	2	11
<i>Pojke</i>	3	1	1	1	-	2	5
<i>Totalt</i>	8	2	4	2	-	4	16

Tabell 4, antal kända psykiatriska diagnoser vid insatsens start bland de 13 elever som hade diagnos.

* Dyslexi, tourettes, ätstörning. Observera att fler diagnoser kunde anges för en och samma individ.

Ett annat sätt att kartlägga elevernas svårigheter, oavsett formell känd diagnos, var att kartlägga olika typer av kända psykosomatiska symptom. Sådana visade sig vara kända hos 13 av de 21 eleverna. Olika typer av symptom som magont, allmän nedstämdhet, nervositet och sömnsvårigheter redovisas i tabell 6. Även här kunde flera symtom anges för varje elev.

	Magont etc.	Nedstämdhet	Nervositet	Sömnsvårigheter	Annat
<i>Flicka</i>	4	1	2	2	1
<i>Pojke</i>	-	2	-	3	-
<i>Totalt</i>	4	3	2	5	1

Tabell 6. Typ av psykosomatiska besvär som fanns hos 13 elever. Anges i antal bekväm för samtliga lever. Flera besvär kunde anges för en elev.

Sömnsvårigheter och magont var det vanligast förekommande. Vi ser att flera flickor led av magont medan pojkarna oftare hade sömnsvårigheter. Viktigt att hålla i minnet att urvalet är litet och att fördelningen mellan pojkar och flickor inte är jämn, samt att resultaten endast säger något om just de elever som deltog.

B. Vilket stöd fick eleverna?

Bland 17 utav de 21 eleverna som inkluderades i studien angav skolsocionomen att ett huvudmål hade formulerats för arbetet med eleven. I princip alla målformuleringar av huvudmål innehöll konkreta formuleringar kring *måluppfyllelse i skolan och/eller ökad närvaro*. För ungefär hälften av eleverna ingick även *någon form av stöd kopplat till föräldrarna* som ett mål för insatsen. Det kunde vara att stötta föräldrarna i själva föräldraskapet, att förbättra elevens relation till föräldern eller att ge stöd i att skapa bättre rutiner för eleven i hemmiljön.

I elva elevinsatser fanns också formulerade delmål. Det är viktigt att nämna att konkretionsnivån skiftade i svaren kring delmål och att det i frågeformuläret inte fanns någon egentlig definition kring vad ett mål respektive delmål "kan vara". Syftet med frågorna var mer att försöka få en övergripande bild av vilken typ av mål som oftast förekom och på vilket sätt mål formulerades. I de formulerade delmålen återfanns både beskrivningar av vad som skulle göras konkret; till exempel veckoscheman och hämtningar av eleven, men också mer generella formuleringar så som stöd till föräldrar, motivationsarbete med eleven och i några fall arbete kring elevens kommunikativa förmåga och dialog med sin omgivning. Sammanfattningsvis kan ändå sägas att de övergripande målformuleringarna ofta rörde skolnärvaro/måluppfyllelse, och att de mer detaljerat formulerade målen bestod av stöd, motivation samt bättre struktur och kommunikation. Förändringar eller förbättringar kopplade till skolmiljön specifikt nämns i någon

enstaka formulering, men i stort vilar fokus på förändringar hos/stöd till elev och vårdnadshavare.

De vanligaste insatserna

I uppföljningsformulär två fanns frågor till skolsocionom kring vilket typ av stöd som den aktuella eleven hade fått genom insatsen skolsocialt team. Frågebatteriet i enkäten var formulerat och strukturerat utifrån stadens egna rekommendationer och i samråd med medarbetare från staden på central nivå (under senare tid har styrdokument och arbetsmodellen i staden ändrats något). De olika typer av arbetssätt som angavs i formuläret var:

- trygghet och studiero
- lärmiljö
- struktur i vardagen
- social träning
- elevens motivation att klara kunskapskraven
- förälder/vårdnadshavare/annan omsorgsperson
- anpassningar och stöd i skolan
- samordning och samverkan

Ansvarig skolsocionom fick på en fyrgradig skala skatta i vilken grad de insatserna hade använts i arbetet med den enskilda eleven (illustreras i tabell 7) där ”inte alls ” och ”lite grann” har slagits ihop till en kategori samt ”ganska mycket” och ”våldigt mycket” till ytterligare en kategori.

Trygghet och studiero samt *elevmotivation* angavs som det vanligaste sättet att arbeta med eleverna. Häften av eleverna fick enligt skolsocionomerna också stöd från det arbeta med skolsociala teamet kring *struktur i vardagen*.

	Inte alls/Lite grann	Ganska mycket/Våldigt mycket	Totalt antal elever
Trygghet och studiero	6	15	21
Lärmiljö, (olika typer av anpassningar)	12	9	21
Struktur i vardagen	11	10	21
Social träning	15	4	19*
Elevens motivation	7	14	21
Förälder/vårdnadshav./omsorgsperson	7	6	21

Tabell 7. Typ av stöd och grad av användning av det specifika stödet. *Två svar saknades, de två insatser som användes allra mest är skuggade. n=21

Det gavs en del föräldrastöd även utanför det skolsociala teamet. I 11 av de 21 undersökta insatserna hade vårdnadshavare också hänvisats till annat stöd utanför teamet. I två insatsärenden uppgavs vårdnadshavare ha hänvisats till samarbetsamtal, i fyra ärenden till familjerådgivare samt i fyra till familjebehandling. I ett ärende fick vårdnadshavare stöd från habiliteringen.

C. Skolans arbete och samverkan

Av de undersökta eleverna hade 19 av 21 haft en och samma skolsocionom/familjebehandlare knuten till sig under insatsens gång. Utöver skolsocionom medverkade också en mängd andra aktörer under insatsens gång. Nedan redovisas olika aspekter på samordning och samverkan och också vilka aktörer som var involverade i insatserna.

Skolans kartläggning

Vad gäller skolans arbete fick skolsocionomerna göra en bedömning i uppföljningsformulär 1 om skolan hade gjort en tillräckligt omfattande kartläggning av elevens frånvaro. I arbetet med 10 av eleverna anser skolsocionomerna att den kartläggning som skolan hade gjort var tillräckligt omfattande, i fem fall att skolan kunde ha lagt ned mer arbete. I sex fall uppger skolsocionom att ingen kartläggning alls hade gjorts av skolan.

Det innehåll som i fri text av skolsocionomerna uppgavs ha varit särskilt hjälpsamt i skolans kartläggningar var:

- redan gjorda anpassningar,
- närvarohistorik,
- hur eleven ligger till kunskapsmässigt,
- hur elevens kontakter och eventuella konflikter med omgivningen ser ut,
- genomförd fördjupad kartläggning,
- samt uttalade förslag på vidare utredning.

I de fall skolsocionom ansåg att *mer kunde ha gjorts* från skolans sida vad gäller kartläggningen så uppgav de att de sakade

- a) en djupare etablerad kontakt med föräldrarna från skolans sida,
- b) mer av kartläggning kring orsaker,
- c) mer av generell information i elevärendena
- d) och mer kunskap om elevens perspektiv på den egna situationen.

Sammantaget visar dessa resultat på uppfattningen om att *anpassningar och föräldrakontakt* enligt skolsocionomer upplevs som det mest grundläggande för deras fortsatta arbete i teamen.

Samverkan med skolan

I uppföljningsformulär två fick skolsocionomerna ange om de hade önskat ha mer samverkan med skolan i de olika insatstyperna. I nio utav de 21 undersökta elevinsatserna uppgav skolsocionomen att samverkan hade fungerat så bra som de hade önskat. I 12 elevärenden hade skolsocionomen önskat mer samverkan med skolan. I tabell 8 redovisas inom vilka specifika områden som det fanns en önskan om mer av samverkan. Svaren är relativt jämnt fördelad men trygghet och studiero samt lärmiljön lyfts som särskilt viktiga områden där det önskades mer av samverkan med skolan.

<i>Trygghet och studiero</i>	<i>Lärmiljö</i>	<i>Struktur i vardagen</i>	<i>Elevens motivation</i>	<i>Förälder/vårdnadshavare</i>
4	4	2	3	2

Tabell 8. Typ av insats där mer samverkan med skolan önskats av skolsocionom/ antal elevinsatser. Flera alternativ kunde anges för en och samma elev.

Skolpersonal som särskilt bidragit

I uppföljningsformulär två frågas om vilka i personalgruppen på elevens skola som har bidragit på ett sätt som "har lett arbetet framåt" med eleven (se tabell 9). Mentor var den person som uppgavs ha bidragit i allra högst utsträckning, följt av biträdande rektor och därefter skolkurator. I fem elevärenden har en specialpedagog ansetts bidra substantiellt och i fyra hade SYV bidragit på ett betydande vis.

Rektor	Biträdande rektor	SYV	Skolkurator	Fritidspersonal / fritidsledare / fältassistent	Mentor	Annan lärare	Specialpedagog
1	15	4	12	2	17	3	5

Tabell 9. Skolpersonal som bidragit på ett betydande sätt, flera svarsalternativ möjliga.

Övrig samverkan

Skolsocionomerna fick också frågan om vilka andra aktörer som varit involverade i arbetet med den skolsociala insatsen. Här uppgavs andra parter utanför skolkontext ha varit involverade i elva utav de 21 undersökta elevernas insatser. I tabell 10 ser vi vilka aktörer som varit involverade och i hur många ärenden.

	Socialtjänst myndighetsutövning.	BUP	Somatisk vård	Habiliteringen	Representant från föreningslivet
Aktiva i antal insatser	8	8	-	3	3

Tabell 10. Andra samverkanspartners/ i antal elevinsatser. Fler alternativ kunde ges för de elva elever som fick insatser utanför skolkontexten.

För fyra av de 21 eleverna i materialet hade en samordnad individuell plan också upprättats (SIP). I tre av de fyra hade detta gjorts vid fler än ett tillfälle. I ett av de fyra fallen var det socialtjänstens myndighetsutövning som initierat SIP den första gången, i de övriga tre var det skolsocionomen i det skolsociala teamet som tog initiativ vid första tillfället. I tre av de fyra fallen upplevdes de involverade samverkansparterna ha följt den samordnade individuella planen till fullo och i ett fall angavs att samverkansparterna hade följt planen delvis.

Anpassningar och särskilt stöd

Extra anpassningar (se 3 kapitlet 5 § skollagen) är en mindre ingripande stödinsats, som är möjlig att genomföra för lärare och övrig skolpersonal inom ramen för den ordinarie undervisningen. Det måste alltså inte fattas något formellt beslut om sådana anpassningar. Den mest frekvent använda extra anpassningen bland samtliga studiedeltagare uppgavs vara ”extra tydliga instruktioner” och ”stöd i att sätta igång skolarbetet”. Särskilt schema, anpassade läromedel, extra utrustning samt enstaka specialpedagogiska insatser hade använts med ungefär en tredjedel av de elever som deltog i studien. Extra färdighetsträning var den extra anpassning som uppgavs ha använts minst.

	Ja	Nej	Totalt
Särskilt schema över skoldagen	8	13	21
Undervisningsområde förklarar på annat sätt	6	15	21
Extra tydliga instruktioner	13	8	21
Stöd i att sätta igång skolarbetet	9	12	21
Hjälp att förstå texter	6	15	21

Digital teknik med anpassade programvaror	7	14	21
Anpassade läromedel	8	13	21
Någon extra utrustning	6	15	21
Extra färdighetsträning	1	20	21
Enstaka specialpedagogiska insatser	8	13	
Annat	4	17	

Tabell 11 Förekomst av olika typer extraanpassningar i antal elevinsatser. $n=21$

Till skillnad från stöd i form av extra anpassningar är *särskilt stöd* inom skolan av mer ingripande karaktär. Särskilt stöd är insatser som normalt inte är möjliga att genomföra för lärare och övrig skolpersonal inom ramen för den ordinarie undervisningen, utan ett rektorsbeslut behövs. Elevstödjande arbete som utförs av någon annan än den undervisande läraren (exempelvis av skolsockonom), är emellertid inte per automatik särskilt stöd. Enstaka specialpedagogiska insatser under en kortare tid räknas inte heller som särskilt stöd, utan betraktas som extra anpassningar. Se vidare på Skolverkets hemsida ”Regler och ansvar” samt 3 kapitlet 6–12 §§ skollagen. Den form av särskilt stöd som förekom i de undersökta elevinsatserna var:

- anpassad studiegång, som var det vanligaste givna särskilda stödet (gavs till 8 elever)
- följt av ”annat”, ”regelbundna specialpedagogiska insatser”, ”enskild undervisning” som vart och ett användes i ungefär en fjärdedel av alla elevinsatser.

D. Goda exempel - elever med måluppfyllelse

Bland de 21 elevinsatserna var 12 avslutade när datainsamlingen/studien avslutades, av dem hade nio elever nått det uppsatta målet med den individuella insatsen. Hos 11 elever uppgavs en ”positiv förändring även om målet ännu inte var uppfyllt”. I ett fall ansågs utvecklingen ha varit negativ för den enskilda eleven.

För att kunna säga något om vilka typer av insatser som kan tänkas vara verksamma och för vilka elever, så tittar vi nedan extra på de nio elever där måluppfyllelse har uppnåtts. De här resultaten säger inget om effekterna av skolsociala team generellt utan tjänar som goda exempel där teamen lyckats nå målet i sitt arbete med eleven.

De nio vid insatsens början

För sex av de nio eleverna rapporterade skolsockonom initialt att de uppfattade att skolan inte hade gjort en tillräckligt omfattande utredning/kartläggning vid insatsens start. I ett fall var insatsen ett resultat av ett myndighetsbeslut om insats.

Bland de nio lyckade exemplen fanns två sjätteklassare, medan resten gick i högstadiet vid insatsens start. Av högstadiellevorna gick fem i åttonde klass, en i sjuan och en i nionde klass. Sex elever bland de nio lyckade exemplen hade haft vad som definieras som problematisk skolfrånvaro, samtliga med minst 31 procent under de senaste två månaderna. Fyra elever hade haft en högre frånvaro, med över 41 procent under de senaste två månaderna (se tabell 13 längre

fram där närvaro vid inledningen av och vid insats avslut redovisas). Frånvaron bland dessa fyra hade också varat under en längre tid, det vill säga under åtminstone 6 månader.

Bland de nio eleverna fanns initialt

- psykosomatiska besvär hos sex elever,
- uppmärksamhetsproblematik hos sju,
- neuropsykiatrisk diagnos hos åtta (merparten med ADHD),
- tre elever som rapporterades ha varit utsatta för mobbning
- och tre elever som rapporterades ha en utåtagerande problematik vid insatsens början.

Bland de sju elever som rapporterades ha uppmärksamhetsproblematik hade sex också en för skolsockionom känd av hälso- och sjukvården fastställd neuropsykiatrisk diagnos. Ingen av de nio eleverna rapporterades, utifrån skolsockionoms kännedom, att vid insatsens början ha haft några problem med missbruk eller kriminalitet. Viktigt att lyfta fram att all elevkaraktistika som redovisas i stycket här ovan inrapporterades av skolsockionom och vid insatsens början.

Förhållandena kan ha ändrats över tid och självklart kan flera olika problembilder vara okända för skolsockionom eller ha upptäckts senare under insatsens gång.

Närvaro vid måluppfyllelse

Vid insatsens avslut/studieavslut rapporterade skolsockionomerna att för sex av de nio eleverna hade samverkan fungerat så bra som de önskat. Bland de elever som uppnått målet med insatsen hade två elever en frånvaro på mellan 26–30 procent, vilket fortfarande kan betecknas som en problematisk frånvaro, resten hade emellertid nått lägre nivåer av frånvaro än så och två var helt närvarande (se tabell 13).

	Helt närv.	5-10 %	16-20 %	21-25 %	26-30 %	31-40%	41-50%	61-70%	Helt frånv.	antal
<i>Insatsens början</i>		1	1	1	-	2	1	1	2	9
<i>Målet uppfyllt</i>	2	3	-	2	2	-	-	-	-	9

Tabell 13 Frånvarons omfattning vid start respektive måluppfyllelse, "goda elevexempel". Skuggade fält problematisk skolfrånvaro. n=9
De två med problematisk närvaro vid måluppfyllelsen hade haft insats i två respektive 6 månader. I båda dessa fall hade eleverna en ADHD-diagnos och andra typer av mål än specifikt ökad närvaro var formulerade för insatserna.

Insatslängd i de goda exemplen

Merparten av de elever som var med i enkätstudien och hade uppnått insatsens huvudmål hade gjort det på 6 månader eller snabbare än så medan två hade behövt mer än 6 månader. Den elev som hade den längsta insatsen hade fått stöd i 10 månader (se tabell 14).

	2 mån	3 mån	4 mån	6 mån	8 mån	9 mån	10 mån	Totalt
<i>Insatsens längd</i>	1	2	2	2	1	-	1	9

Tabell 14. Antal elever/insatslängd i månader bland de goda exemplen. n=9

Arbetsätt i de goda exemplen

Vilka arbetsätt hade då använts med de nio elever som hade lyckats nå målpuppfyllelse? De insatser som hade använts i högst uträkning, det vill säga där skolsocionom hade fyllt i ”ganska mycket” eller ”våldigt mycket” när de skulle skatta graden av användning, var:

- Trygghet och studiero
- Arbete med elevens motivation att uppnå kunskapskraven
- Samarbete med vårdnadshavare

De tre insatserna hade använts i fem ärenden vardera (flera arbetsätt kunde anges för en elevinsats) i de nio goda exemplen. För att närmare undersöka vad som ingått i arbetsätten fick skolsocionom specificera innehållet i på förhand givna alternativ.

I arbetet med *trygghet och studiero* var incheckning och utcheckning i skolan det mest använda angreppssättet. Gruppstärkande aktiviteter var den enda aktivitet som inte hade använts av de angivna alternativen (se vidare tabell 15).

	Gruppstärkande aktivitet tills. med lärare	Enskilda samtal med andra elever	Coach-ande samtal med mentor	Coach-ande samtal med elev	Vara med som stöd	Finnas på plats	Hämta och lämna	Erbjuda incheck/utcheck	Annat*
1	-	1	1	-	1	1	-	1	-
2	-	1	1	1	1	-	-	1	1
3	-	-	1	1	-	-	-	1	1
4	-	-	1	1	-	-	-	1	1
5	-	-	-	-	-	-	-	1	1
	-	2	4	3	2	1	-	5	4

Tabell 15 Innehåll i arbetet i den mest använda insatsdomänen, ”trygghet och studiero” för de fem elever som fick insatsen. *Andra angivna insatser: Bidra till anpassningar i skolmiljön, sociala aktiviteter tillsammans med eleven, samtal med vårdnadshavare samt byte till resursskola n= 5

I insatsdomänen ”arbete med elevens motivation att uppnå kunskapskraven” var motiverande samtal med enbart eleven det vanligaste angreppssättet. *Samarbete med vårdnadshavare* innebär ofta stödsamtal i kombination med kontinuerlig kontakt med föräldrarna (vilket förekom i fem elevinsatser).

Skolans extra anpassningar och särskilda stöd

Extra anpassningar av själva undervisningen för att öka tillgängligheten för eleverna hade gjorts för sex elever bland de nio goda exemplen. Antalet anpassningar som gavs i varje elevinsats varierade från inga alls (tre elever) till ett omfattande stöd hos en elev som hade haft 10 olika anpassningar. Typen av extra anpassning varierade men extra tydliga instruktioner och ett särskilt schema var den typ som hade använts med flest elever. Extra färdighetsträning fick en elev hjälp med och två elever bland de goda exemplen hade fått enstaka specialpedagogiska insatser (se tabell 16).

Elev nr	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Totalt
Särskilt schema över skoldagen	-	1	-	1	1	-	-	-	1	4
Undervisningsområde förklarar på annat sätt	1	-	-	1	-	-	-	-	1	3
Extra tydliga instruktioner	1	1	-	1	1	-	-	-	1	5
Stöd i att sätta igång skolarbetet	-	1	-	1	1	-	-	-	-	3
Hjälp att förstå texter	-	-	-	1	1	-	-	-	-	2
Digital teknik med anpassade programvaror	-	-	-	1	1	-	-	-	1	3
Anpassade läromedel	-	-	-	1	1	-	-	-	-	2
Någon extra utrustning	-	-	-	1	-	-	-	-	1	2
Extra färdighetsträning	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1
Enstaka specialpedagogiska insatser	-	1	-	1	-	-	-	-	-	2
Annat	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Totalt	2	4	-	10	6	-	-	1	5	28

Tabell 16. Stödform för extra anpassning per elev bland de nio goda insatsexemplen. Flera stödformer kunde anges för en elev.

Vad gäller det som kallas ”särskilt stöd” från skolan, fick fyra elever ett sådant stöd. Det handlade om: a) regelbundna pedagogiska insatser för en elev, b) anpassad studiegång för två samt c) ”annan typ av särskilt stöd” för två elever. Även här kunde alltså flera olika alternativ anges per elev och en fick också två olika former av särskilt stöd (anpassad studiegång samt ”annat” uppgavs här). Anpassad skolgång hade alltså använts för hälften av de fyra eleverna bland de goda exemplen som hade fått särskilt stöd.

Samverkan och viktiga aktörer i de goda exemplen

I sju av de nio elevinsatserna hade en och samma skolsocionom varit ansvarig under hela perioden. I två fall hade skolsocionomen bytts ut. Initialt rapporterades skolan ha gjort en tillräcklig kartläggning i tre fall. I fyra fall hade ingen kartläggning gjorts, i två fall uppgav skolsocionom att det kunde ha gjorts mer från skolans sida. Det som rapporterades ha varit särskilt användbart var stadens fördjupande kartläggning samt mer kunskap om hur eleven ligger till kunskapsmässigt.

Rektor rapporterades ha varit aktiv på ett substantiellt sätt i en elevinsats, studierektor i ytterligare sex. I två insatser rapporterades inte någon skolledare ha varit med på ett aktivt vis. Överlag rapporteras biträdande rektor, mentor (i sju av de nio elevinsatserna) och skolkurator (i fem insatser) ha varit de inom skolan som varit mest aktiva i arbetet kring eleven. Av de

svarsalternativ som fanns att välja mellan uppgavs fritidspersonal och skolsköterska inte alls vara representerade bland de nio goda exemplen.

Överlag var nöjdheten med samarbetet med skolan hög i de nio goda exemplen där elever hade nått måluppfyllelse. I sju av elevinsatserna uppgavs samarbetet ha varit helt tillfredställande utifrån skolsocionomens perspektiv, det vill säga inget övrigt saknades i arbetet och utifrån de olika insatsdomänerna. För en elev av de nio hade det önskats mer av samverkan kring lärmiljön och för ytterligare en mer av samverkan kring elevens motivation. I de övriga kategorierna trygghet och studiero, struktur i vardagen, arbete med vårdnadshavare rapporterades det inte ha saknats något vad gäller samverkan med skolan. Behov av att arbeta fokuserat kring samtliga insatsdomäner fanns troligtvis inte heller för alla nio elever.

I tre elevinsatser bland de nio goda exemplen hade också andra aktörer utöver skola och skolsocialt team varit involverade i arbetet med eleven. Socialtjänstens myndighetsutövning samt barn- och ungdomspsykiatri var inblandade i samtliga tre och i ett av ärendena även habiliteringen. För en elev upprättades också en samordnad individuell plan (SIP) på initiativ av det skolsociala teamet och skolsocionom anger att planen också har följts av de berörda parterna.

4. Resultat intervjustudie

I detta kapitel presenteras resultaten från intervjustudien. Kapitlet struktureras utifrån studiens frågeställningar. Studiens fyra frågeställningar ges ett avsnitt vardera där en analys av det empiriska underlaget presenteras.

A. Struktur och samverkan

När det gäller struktur och organisering så visar intervjustudien att de skolsociala teamen skiljer sig åt mellan olika stadsdelar. Det framkommer också att dessa skillnader i organisering påverkar samverkan inom teamen. Följande aspekter av organisering anses ha störst påverkan på hur samverkan bedrivs: a) skolsocionomernas rumsliga placering, b) de skolsociala teamens grad av individanpassning samt c) gränsdragningar mellan skolsociala team och mer reguljär verksamhet inom skola och socialtjänst, som exempelvis socialtjänstens biståndsbedömning. Dessa tre aspekter av organiseringen av skolsociala team och dess påverkan på samverkan presenteras nedan.

Skolsocionomers rumsliga placering

Vissa stadsdelar har en skolsocionom på varje kommunal skola medan andra stadsdelar centraliserar arbetet och skolsocionomerna i den lokala socialtjänstens egna lokaler, då ofta i lokaler för öppenvårds- eller förebyggande enheter. Skolsocionomer som har sin arbetsplats på en skola arbetar uteslutande med elever som går på den skolan, medan de mer centralt lokaliserade skolsocionomerna arbetar mot flera skolor i stadsdelen. Skolsocionomens placering får konsekvenser både för samverkan och för hur stödet utformas inom de skolsociala teamen. Flera skolsocionomer beskriver att deras lokalisering på en skola är en förutsättning för att etablera nära relationer till eleverna (Soc 3, Soc 7). Arbetet blir elevstödande på ett sätt som liknar till exempel en kurators arbetssätt (Soc 7). Detta innebär att man arbetar stödande även med elever utan direkt koppling till skolfrånvaro. En skolsocionom placerad på en skola beskriver att hon utöver det direkta arbetet med skolfrånvaro, också arbetar genom att sitta med eleverna på lunchen och prata och hjälpa till med konflikter i skolkorridorerna (Soc 7). En skolsocionom beskriver att lokaliseringen på skola möjliggör ett bredare stöd, vilket är positivt i det relationsskapande arbetet med eleverna. De skolsocionomer som är centralt lokaliserade i stadsdelen arbetar å andra sidan mer fokuserat med skolfrånvaro (Soc 2). En beskriver att flytten till centrala lokaler i stadsdelen har gett arbetet mer tydligt fokus på problematisk skolfrånvaro, något som skolsocionomen upplever som positivt.

Vi sitter centralt [i stadsdelen], så jag jobbar mot alla 18 skolor som finns i vår stadsdel. Förut var det så att man var stationerad i en skola. Sen visar det sig att det inte funkade så jättebra och då tog man in det centralt och nu så som jag upplever så funkar det mycket bättre (Soc 2). Sammantaget kan vi alltså se att skolsocionomer lyfter fram fördelar både med att ha sin arbetsplats på en skola (relationsskapande) och med en centraliserad arbetsplats inom stadsdelen (tydligt fokus på skolfrånvaro).

Skolsociala teamens grad av individanpassning

En annan faktor som får konsekvenser för samverkan och arbetssätt är graden av individanpassning i de skolsociala teamen. Studien visar att graden av individanpassning varierar mellan stadsdelarna. I de flesta sätts ett unikt skolsocialt team ihop för varje enskild elev medan andra stadsdelar har en fast samverkansgrupp för samtliga elever. En mentor beskriver nedan hur en sådan individanpassad grupp kan sättas ihop.

I varje ärende som vi får in så skapar vi liksom ett nytt skolsocialt team runt den eleven och då är det alltid två behandlare från skolsociala teamet tillsammans med vårdnadshavare, elev och sen så var det brukar det vara minst två personer från skolan och då vill vi ha någon från ledningen och en den person som har bäst kontakt och bäst relation till den eleven vi jobbar med. Det blir liksom det sociala teamet kring den eleven (Skol 4). Informanterna lyfter för- och nackdelar med både fast och unik samverkansgrupp. En nackdel med en fast samverkansgrupp är att gruppen blir mindre anpassad utifrån elevens redan upparbetade relationer och faktiska behov, medan en fördel är att de blir mer samspelade i gruppen och kan utveckla gemensamma metoder och modeller för arbetet (Soc 7). En fast grupp ger också en gemensam plattform för erfarenhetsutbyte, underlättar samverkan mellan olika parter och möjliggör skapandet av egna rutiner och arbetssätt inom gruppen. En skolsociolog beskriver det som att en gemensam identitet skapas för de skolsociala teamen, snarare än att man identifierar sig utifrån vilken arbetsgivare eller profession man har.

Det är så otroligt viktigt att professionella runt de här barnen har en gemensam plattform att stå på, där vi kan liksom kan utbyta våra tankar om hur vi bör arbeta och hur man ska gå framåt. [...] Nu när vi fått till ett tätt samarbete och en egen plattform så kan vi känna mandatet att utveckla hur vi vill arbeta. Det blir inte för många kockar. Vi kan sätta ut riktningen att hit ska vi gå, det här ska vi testa nu, låt säga under de här tre veckorna, sen utvärderar vi det, hur gick det? Och då kanske vi tar ut en ny riktning om det visar sig att det inte gick bra. Risken är liksom när skola socialtjänst har olika uppdrag, man har många olika liksom trådar och sådant som drar en i olika riktningar, då får man inte det utrymme att utvecklas (Soc 1). I vissa stadsdelar har de fasta samverkansgrupperna skapat förutsättningar för en gemensam kunskapsutveckling kring problematisk skolfrånvaro där de man gemensamt läser och diskuterar forskning och annan litteratur inom ämnet.

Men när vi träffas på våra möten så arbetar vi även på en mer generell nivå. Vi försöker fortbilda oss, kanske gå på samma utbildningar, läsa samma litteratur, forskningsrapporter. Vi har liksom ett bra sådant jobb för att skapa en samsyn. Vi kuratorer och familjebehandlare är nästan som en egen arbetsgrupp, jag kan tycka att de är mer mina kolleger för vi jobbar så jäkla intensivt ihop. [...] det är ju jättehärligt att kunna ha handledning och ha de här gemensamma diskussionerna (Skol 6). Sådana processer av gemensam kunskapsutveckling är efterfrågad. Den gemensamma litteraturen stimulerar diskussioner om lämpliga arbetssätt och i förlängningen också påverkar det hur man faktiskt arbetar i stadsdelen.

När vi arbetar tillsammans blir det lättare att undersöka ”vad säger forskningen, hur ska man göra en bra kartläggning?” Ja, det finns ju en massa forskning, men jag tror att ganska många inte gör vad den säger liksom utan det blir fort och fel liksom. Vi försöker läsa och diskutera forskningen och sedan utveckla arbetssätt utifrån den (Skol 6).

Gränsdragningar mellan skolsocialt team, skola och myndighetsutövande socialtjänst

De skolsociala teamen involverar medarbetare från olika professioner och huvudmän. Huvudmännen, främst då skola och socialtjänst, arbetar även självständigt med elever med problematisk skolfrånvaro. Det innebär att de skolsociala teamen måste organiseras för att både tillfredsställa de gemensamma och de individuella uppdragen kopplade till problematisk

skolfrånvaro. En relevant fråga som framkommer är om skolsociala team ska ges som en av socialtjänstens biståndsbedömd insats (myndighetsutövning) eller som en serviceinsats. Denna studie visar att följande fördelning av målgrupperna är vanlig: skolan arbetar enskilt med elever med låg skolfrånvaro, skolsociala team arbetar med elever med mellanhög frånvaro som visar en uppåtstigande trend, och socialtjänstens myndighetsutövande del arbetar enskilt med elever med mycket hög eller total skolfrånvaro. En informant beskriver det på följande sätt:

Innan det så har ju skolan erbjudit alla sina insatser, funkar inte det så kommer ju SST, och sen om det inte finns något resultat av det, då blir det ju en orosanmälan (Soc 7).

Detta innebär alltså att skolan oftast först arbetat självständigt med en elev. Om mer omfattande insatser behövs så erbjuds ett skolsocialt team, och om inte heller det verkar tillräckligt så görs en orosanmälan som kan resultera i biståndsbedömda insatser. Detta skapar en uppdelning mellan mer förebyggande åtgärder mot skolfrånvaro och arbete med befintlig och omfattande problematik. En av skolsociologerna beskriver det som viktigt att skolsociala team är förebyggande och att annars bör det vara en biståndsbedömd insats (Soc1). Det innebär att insatsen skolsociala team i nästan alla stadsdelsförvaltningar ges som service från socialtjänstens sida medan socialtjänstens enskilda arbete med elever med högre skolfrånvaro genererar biståndsbedömda insatser. Detta är en generell bild men förekommer undantag där skolsociala team ges som biståndsbedömd insats. Denna fördelning pekar på en upptrappning i åtgärderna ju mer omfattande insatser som anses krävas: från att skola enskilt arbetar med en elev med problematisk skolfrånvaro, till att ett skolsocialt team erbjuds, och slutligen att en orosanmälan görs till socialtjänsten i hopp om biståndsbedömda insatser. Att skolan arbetat aktivt med elever i ett skede som föregår de skolsociala teamen lyfts av flera informanter. En intern fråga för skolan som ofta aktualiseras i deras enskilda arbete med problematisk skolfrånvaro är anpassad skolgång.

Vi [Skolan] kan inte dumpa allting på dom heller för ganska många gånger så handlar det ju också om att många av våra elever som är hemma kanske har en NPF problematik och vi har inte anpassat skolan tillräckligt bra. Eller vi har inte kunnat möta dem i det, eller inte fattat att det är det handlar om. Och det är ju ingenting som man kan familjebehandla bort liksom, utan det är vi som behöver jobba (Skol 6).

Men för vissa elever är anpassad skolgång inte tillräckligt för att komma tillrätta med den problematik man arbetar med. I de fall som anpassad skolgång inte bedöms som tillräckligt så innebär det ofta att även annan problematik förekommer, som kanske innebär att andra arbetssätt som exempelvis familjebehandling behövs.

Ofta så har vi [skolan] gjort massa saker såklart innan. Det är inte som att vi liksom ringer om det första vi hör. Det kanske har liksom varit möten och olika anpassningar, men när det då inte funkar och närvaron inte blir högre, och liksom det krånglar, så kan tänka att det skulle vara gynnsamt liksom att familjebehandlare kommer in i bilden (Skol 6).

Vid mer omfattande social problematik anser flertalet informanter att en orosanmälan bör göras så att det kan leda till biståndsbedömda insatser. En anledning till att genomföra biståndsbedömning är att mer kvalificerade och behandlande insatser kan beviljas, till exempel familjebehandling.

Vi tänker att det inte riktigt är det vi ska hålla på med [familjebehandling], eftersom vi är i det förebyggande ledet och då får man inte hålla på med familjebehandling alls, har jag förstått det som. Man får inte arbeta med behandling om den inte är utredd och bedömd och det journalförs. Så om det behövs mycket familjebehandling då behöver de få gå via utredning och insats (Soc 6).

En informant beskriver hur det kan påverka samverkan om socialtjänstens utredningsenhet är ansvariga istället för ett skolsocialt team:

Då myndighetssidan på socialtjänsten inte har tillgång till skolsociala team som insats, då får de familjerna vanlig familjebehandling och där lägger man ju inte alls lika mycket, inte samma engagemang på att få till det med skolan. Eftersom vi har en sådan upparbetad samverkan [...] Men socialtjänsten håller på med sitt och skolan håller på med sitt (Soc 5).

Risken med att socialtjänsten tar över arbetet är att representanter från skola respektive socialtjänst kommer att samverka i mindre utsträckning, exempelvis med brister vid överlämning mellan skolsociala teamen och socialtjänstens utredningsenhet.

När vi gjort allt vi kan inom service förebyggande så behövs det nåt annat, när inga förändringar har skett. [...] Tanken är att det ska vara en bra övergång till socialtjänsten biståndsbedömda insatser och det är det inte nu, tyvärr. [...] Många ställen upplever att socialtjänsten [utredningsenheter] har svårt att samarbeta med skolan, och skolan tycker att socialtjänsten har ingenting att erbjuda, så det är också ett jättestort utvecklingsområde att få till övergången (Soc 3).

Men det finns också de som beskriver ett smidigt samarbete med socialtjänstens utredningsenhet, främst i de fall då skolsocionomerna kan fortsätta arbeta med eleven och familjen fast som en biståndsbedömd insats. Ibland kan de få en biståndsbedömd insats, men vi får vara kvar som behandlare så att familjerna behöver inte liksom börja om på nytt. De har inte träffat nya vuxna och berättat om samma sak igen och inte heller de här barnen. [...] Och det tycker jag fungerar väldigt bra också. I samarbetet med utredarna, att det går väldigt smidigt till, och de utredningarna brukar gå ganska snabbt och att de får in oss då som insats och då får vi ett större uppdrag. Att kunna erbjuda skolsociala team även som en biståndsbedömd insats som då utförs av en socionom från de skolsociala teamen framstår i detta perspektiv som fördelaktigt, inte minst för kontinuiteten i insatserna.

Skolsociala teamens samverkan med externa aktörer

Intervjustudien visar att de skolsociala teamens huvudsakliga samverkanspartners är Barn- och ungdomspsykiatri (BUP), Habilitering och hälsa för barn (HAB), fritidsgårdar, fritidsverksamheter och socialtjänstens utredningsenheter (exempelvis barn och ungdom och LSS). En anledning till samverkan med socialtjänstens utredningsenheter är att majoriteten av eleverna i skolsociala teamen även har biståndsbedömda insatser från socialtjänsten. En informant menar att i majoriteten av hennes ärenden har eleven också biståndsbedömda insatser från socialtjänsten, men att det då ofta rör sig om insatser enligt LSS (Soc 4). Förutom socialtjänstens utredningsenheter så beskrivs samverkanspartners variera utifrån de individuella fallen. Den kan vara Habilitering och hälsa, Barn och ungdomspsykiatri, eller familjebehandlande enheter (Skol 4). Något som blir tydligt är att skolsocionomernas organisatoriska tillhörighet kan få betydelse för vilka de främst kommer att samarbeta med. En skolsocionom som organisatoriskt tillhör de förebyggande enheterna i dennes stadsdelsförvaltning beskriver hur det påverkar möjligheterna till samverkan:

Och har ingen förändring skett och vi och skolan har gjort allt vi kan inom ramen för det förebyggande då använder jag ju också hela min enhet: att slussa vidare till föräldrarådgivning om det behövs, komma i kontakt med fritidsgård eller andra fritidsaktiviteter (Soc 3).

De skolsociala teamen samarbetar alltså med en rad olika myndigheter, men samverkan kan påverkas av vilken organisatorisk enhet enskilda skolsocionomer tillhör.

B. De skolsociala teamens målgrupp

I följande avsnitt beskrivs nivåerna för skolfrånvaron hos målgruppen och vilka faktorer som påverkar urvalet av elever till de skolsociala teamen.

Skolfrånvarons omfattning

Intervjustudien visar att de flesta stadsdelar tycks arbeta förebyggande inom de skolsociala teamen med målsättningen att förebygga omfattande eller total skolfrånvaro. De skolsociala teamen i de flesta stadsdelar riktar in sig på elever med cirka 20–30 procents skolfrånvaro, det vill säga mot den målgrupp som i Tiermodellen av Kearney och Grazcyk (2014) benämns som steg 2 och i linje med den målgrupp som Stockholms stad föreslår i sin arbetsmodell (Stockholms stad, 2021). Studien visar samtidigt att det också finns en flexibilitet i att inkludera även de elever som går utanför den tänkta målgruppen, exempelvis när det finns en upparbetad relation med en elev i behov av stöd. En av skolsociologerna beskriver det på följande sätt:

Tanken är att det ska ligga runt 20 procent [frånvaro] gärna mindre gärna så tidigt som möjligt. [...] De som har jättemycket frånvaro, hemmasittare, det är ju socialtjänsten biståndsbedömda insatser som behöver gå in där. Men i vissa fall kan vi tänja lite, det är någon slags avvägning, som nu senaste uppstartsmötet hade vi en med 35 procent frånvaro, men där har vi en bra dialog och samarbete, då tar vi det ärendet i SST (Soc 3). De flesta stadsdelar har alltså en målgrupp av elever med cirka 20 - 30 procents frånvaro och utöver det en flexibilitet för att inkludera andra i elever i särskilda fall. Att arbeta förebyggande motiveras av att man behöver komma in tidigt för att förhindra mer omfattande frånvaron. En annan fördel är att en relation redan finns etablerad ifall eleven skulle få mer omfattande skolfrånvaro.

Vi och skolan försöker upptäcka dem tidigt. Skolan jobbar ju också på att bli bättre på att upptäcka dem tidigt. Och det är ju målet är ju att vi ska kunna upptäcka dem tidigt jobba med dem tidigt för att sedan kunna hindra att det blir mycket. Och förhoppningen är ifall vi jobbar tidigt med dem och att det ändå blir mycket (frånvaro), då har vi ändå gjort det en massa steg och vi har faktiskt varit med redan från början (Soc 5).

Att arbeta förebyggande ställer krav på en kompetens som möjliggör att elever som riskerar problematisk skolfrånvaro identifieras. Denna kompetens beskriver en skolsociolog sig ha utvecklat under sitt arbete i de skolsociala teamen.

Jag tycker att vi har blivit liksom bättre och bättre på att hitta de här barnen tidigt. Så vi arbetar med ganska många barn som går i mellanstadiet, där det funkade bra på lågstadiet, för då är det fortfarande en ”lekvärld”. Sen när man blir äldre så ställs det liksom högre krav, leken försvinner, man ska börja liksom interagera på andra sätt. Allt blir jättesvårt, man fattar ingenting, det sociala blir jobbigt (Soc 6).

Även om majoriteten av de skolsociala teamen arbetar mot en målgrupp med cirka 20 - 30 procents skolfrånvaro så finns det även stadsdelar med en mer heterogen målgrupp. En skolsociolog beskriver att de arbetar med alla nivåer av frånvaro så länge det finns en oro kring närvaro och skolgång. Det finns en flexibilitet utifrån att skolfrånvaro kan bedömas utifrån andra parametrar än andelen frånvarotimmar.

Det viktiga är inte procenten, vi måste göra analysen och se vad beror det på? Är det en problematisk frånvaro? Det kan ju vara en ganska hög frånvaro, för vissa elever, periodvis, utan att den är problematisk (Skol 1).

Det finns även stadsdelar som uteslutande arbetar mot en målgrupp med mer omfattande skolfrånvaro. En skolsociolog beskriver att hon är medveten om att andra skolor främst arbetar med frånvaro kring 30 procent men att mer än hälften av deras elever är helt och hållet hemma från skolan. I en annan stadsdel menar att man, utöver den huvudsakliga målgruppen på mellan 20 och 30 procents frånvaro, även arbetar med elever som aldrig är i skolan eftersom de inte anser att det finns andra relevanta insatser för målgruppen.

Vi ska inte plocka in någon när det är 100 procent frånvaro egentligen. Då är det ju liksom kört, vi har sett att det är svårjobb då. Samtidigt så har vi inte några andra insatser direkt och socialtjänsten vet inte heller riktigt vad de ska göra. [...] Så ibland så försöker vi få in dem i alla fall, fastän vi vet, egentligen, att det kanske är för sent för de skolsociala teamen (Skol 6).

Bakomliggande orsaker till skolfrånvaro

Hur beskriver informanterna orsakerna till problematisk skolfrånvaro i de skolsociala teamen? Analysen visar på fyra huvudkategorier av bakomliggande orsaker: skolmiljö och neuropsykiatriska diagnoser; psykisk ohälsa, social fobi och skam; mobbing och relationer till andra elever och datorspel och skärmanvändning. Utöver detta så framförs bakomliggande problematik i barnens hemförhållanden. De hushållsrelaterade problem som lyfts är bland annat fattigdom och trångboddhet (Soc 2, Soc 5), våld och missbruk (Soc 4), psykisk ohälsa som exempelvis depression och ångest (Soc 4, Soc 7), föräldrars skilsmässa, konflikter och relationsproblematik (Soc 7, Skol 6) samt bristande föräldraförmåga vad gäller att ge vägledning, stöd och rutiner till barnen (Soc 5, Soc 7, Skol 2).

Skolmiljö och neuropsykiatriska diagnoser

En framträdande orsak till frånvaro som samtliga informanter lyfter fram är neuropsykiatriska diagnoser (framöver enbart benämnd som diagnos). Det gäller både bekräftade diagnoser som fastställts av hälso- och sjukvården, elever som är under utredning eller de elever som enligt informanterna borde utredas. Majoriteten av informanterna, sju av tio, beskriver att diagnoserna AST (Autismspektrumtillstånd) och ADHD (attention deficit hyperactivity disorder) är vanligast och de funktionsnedsättningar det medför gör det svårt för de här eleverna att vistas i den ordinarie skolmiljön. En skolsociolog uppskattar att så många som 90 procent av de elever som de arbetar med har en diagnos (Soc 1). Svårigheten att vistas i den ordinarie skolmiljön blir särskilt påtaglig på stora skolor och i klasser med många elever.

De allra flesta har ju någon diagnos inom autismspektrum. Vilket gör att skolmiljön blir alldeles för svår för de här eleverna. Och våra kommunala skolor som vi har i den här stadsdelen är stora skolor, med stora utrymmen, ingen möjlighet att gå undan. Det finns liksom inte mindre sammanhang, mindre klassrum eller grupperum eller så. Det är inte anpassat när det blir jobbigt med mycket människor eller stora utrymmen eller att det blir högljutt. [...] Det vi upplever är att den främsta orsaken [till problematisk skolfrånvaro] alltså är just skolmiljön (Soc 4). Något som flera informanter beskriver är att det också finns bristande kunskap eller förståelse för diagnoser både i skolan och bland föräldrar.

Skolan fixar inte med eleverna [med NPF diagnos] upplever jag. Det blir för svårt. Det är något man inte förstår. Man kan inte den här problematiken (Soc 1).

Det som sticker ut är oftast NPF. Och bristen av förståelsen av NPF från skolans och familjens sida (Soc 2).

Det nämns emellertid också att det finns begränsningar i hur mycket anpassningar som skolan har möjlighet att genomföra vissa grundstrukturer, som arkitektonisk utformning och elevantal, går inte att anpassa till elevens fördel (Skol 2, Skol 3, Skol 6).

Det är ju väldigt vanligt med NPF. Ofta har vi misslyckats på skolorna med att ge en miljö som passar dessa barn och ungdomar och det är ju det är för jäkligt faktiskt. [...] Men alltså själva miljön i sig går ju inte att anpassa bort, den här stora skolan med massa ljud och skrammel, rörigt och olika ställen och hit och dit liksom. Men det blir ofta väldigt svårt för många elever som har den typen av svårigheter (Skol 6).

Sammantaget visar alltså intervjustudien att en majoritet av eleverna som får stöd av de skolsociala teamen har en av hälso- och sjukvården fastställd NPF-diagnos eller uppfattas vara i behov av en diagnos och att diagnoserna försvårar deras förutsättningar att vistas i den ordinarie skolmiljön, vilket i sin tur påverkar skolfrånvaron negativt.

Psykisk ohälsa, social fobi och skam

Nedan beskrivs hur elevernas psykiska ohälsa har kopplingar till social fobi, skam och problematisk skolfrånvaro. Informanterna beskriver att majoriteten av eleverna som får stöd av de skolsociala teamen har någon form av just sådan psykisk ohälsa, främst i form av ångest och svag självkänsla (Soc 1, Soc 3, Soc 4, Soc 7, Skol 4, Skol 6, Skol 7). Ett fåtal elever beskrivs också lida av allvarigare tillstånd som depression och känslor av meningslöshet (Skol 2).

Något som är gemensamt för många, det är en ångestproblematik. Det skulle jag nog säga är det största bakomliggande orsaken som också gör att de börjar få frånvaro, att det finns någon sorts ångest och oro (Skol 1).

Men om man tänker rent psykisk ohälsa så har det varit nedstämdhet, självmordstankar, dåliga tankar om sig själv, ledsen. Det är ofta de formerna av psykisk ohälsa och ångestattacker (Soc 3).

När det gäller konsekvenserna av den psykiska ohälsan så lyfter flera informanter att ångesten gör att eleverna börjar stanna hemma, vilket i förlängningen kan få konsekvenser som social fobi och självskadebeteende.

Mycket ångest alltså hos de här barnen som gör att de blir hemma. Sedan när de vart hemma så utvecklas också en slags social fobi. Så det är väl dom två främsta [formerna av psykisk ohälsa] skulle jag skulle jag säga, men det kan vara av lite olika grad. Vissa har ju liksom utvecklat ett självskadebeteende för att man inte har kunnat hantera sin ångest (Soc 4).

Över tid är det ofta någon slags nästan social fobi som utvecklas. Ju mer de är hemma, då blir det ofta bekymmer för det blir så svårt att ta sig tillbaka? När man väl har blivit där [hemma] så har man kanske förlorat kompisar. Man vill inte träffa någon för: vad ska de säga? Vad ska de tycka? Det kan bli en jättetröskel och ibland helt omöjligt att komma tillbaka (Skol 6).

Flera informanter beskriver processen där eleven utvecklar både en social fobi och känslor av skam över att vara hemma och ha hög skolfrånvaro. Den sociala fobin grundar sig ofta i att eleverna är oroliga för hur andra elever ska reagera när de kommer tillbaka. Det blir ofta en negativ spiral som gör att det blir svårare och svårare för eleven att lämna hemmet, vilket leder till ytterligare känslor av skam.

Problemet är just det här, att man när man går hemma alldeles isolerad och själv, så bygger man upp liksom massa farhågor kring vad alla andra ska tycka och säga. Vi brukar försöka arbeta med det. Vad vill du att vi ska säga? Ska vi berätta något för att liksom bädda lite grann för att de ska komma tillbaka. Liksom så det går ju att fixa och trixa med (Skol 6).

Vissa informanter menar att känslor av skam inför andra elevers åsikter och beteende kan bli så svåra att hantera för eleven, att det i vissa fall kan vara bättre att byta skola för att få en nystart med nya elever (Soc 1, Soc 3, Skol 4, Skol 6).

Man kan behöva tänka det är bättre att få nystart när det har blivit så svårt liksom med skam. Det tycker jag det är ganska vanligt. Att det blir så svårt, ja sociala fobi om man kallar det för det, att det blir en sådan skam tror jag också, så man vet inte hur man ska kunna komma tillbaka till skolan. Hur ska man besvara att man inte kan ta sig till skolan? Hur ska man kunna förklara liksom för sina kompisar? (Skol 6).

Majoriteten av informanter beskriver också att eleverna ofta har mått dåligt en längre tid (Soc 2, Soc 4, Soc 7, Skol 1, Skol 2). Trots det så har eleverna ofta "hållit ihop" och gått till skolan. Sedan kommer en "utlösande faktor" som gör att måendet blir drastiskt sämre och skolfrånvaron allt mer omfattande.

Många utav de här eleverna, de har ju haft oftast haft de här svårigheterna så långt bak alltså redan på låg och mellanstadiet. Men man har inte upptäckt det på skolan och de har hållit ihop sig och bara försökt, för de vill passa in och vara som alla andra. Så, därför får man hjälp och stöd alldeles för sent och då, när man hållit ihop sig så många år, så kraschar många utav dem sen och blir hemma på heltid (Soc 4). En utlösande faktor kan vara att kraven på skolprestation ökar när

de blir äldre. En annan faktor kan vara ökade svårigheter att vistas i den ordinarie skolmiljön samtidigt som själva skolar prestationen egentligen inte är huvudproblemet.

Det här är elever som skulle kunna få väldigt höga betyg och vara väldigt, väldigt duktiga i skolan. Men de har väldigt mycket ångest och klarar överhuvudtaget inte av att vara i hel klass. De möjligtvis klarar av att umgås med en del kompisar, men under lite ordnade former liksom och väldigt lugnt sammanhang (Skol 4).

Mobbing och relationer till andra elever

Majoriteten av informanterna beskriver att mobbing är relativt ovanligt bland de elever som de arbetat med i de skolsociala teamen. Flera informanter beskriver dock att många av eleverna är ensamma och socialt isolerade. Ensamheten utvecklas ofta ju mer eleverna är hemma och i samband med att en eventuell social fobi utvecklas. Relationen till andra elever beskrivs inte som en huvudsaklig orsak till problematisk skolfrånvaro.

Det är inte jättevanligt [med mobbing]. Upplever jag. Däremot upplever jag att det är ganska vanligt att de är väldigt ensamma. Det är en sak att vara mobbad, en annan sak att vara ensam (Soc 1).

Det skulle jag inte vilja säga [att mobbing är huvudorsak till skolfrånvaro]. Det kanske är någon som känner att de där ger mig blickar, de där är mindre roliga och de är inte schysta så där. Men det är inte den stora. Den kommer nog inte med på topp 10-listan över orsaker till att vara hemma (Skol 4).

En informant beskriver diskrepansen mellan forskning och hennes egna erfarenheter när det gäller mobbing som orsak till problematisk skolfrånvaro:

Jag har ju läst en del och både i media och forskning vet jag att frågan om mobbing och utsatthet ofta lyfts, men faktum är att jag känner inte igen det alls. Det kan ju vara så att jag inte kan se det som de ser, men jag ser inte att det är det som är frågan om [...] inte att det beror på liksom att andra retas och är elaka mot dem då eller så (Soc 1).

En annan informant bekräftar bilden av att mobbing inte är någon orsak till skolfrånvaro, men frågar sig även om det kan vara så att de missar denna aspekt på grund av att det blir mycket fokus på individen och dess mående och att de då inte riktigt ser det större sammanhanget av sociala relationer, samtidigt som hon ändå inte tror att de systematiskt skulle missa mobbing. Ytterligare en informant menar att mobbing visst förekommer, men att det oftast identifieras senare i samband med en socialtjänstutredning, på grund av att eleverna initialt inte vill berätta att de är mobbade (Soc 5).

Skärmanvändning – en försvårande faktor när man väl är hemma

En annan faktor som ofta lyfts fram i forskningen kring orsaker till problematisk skolfrånvaro är skärmanvändning, genom att till exempel spela datorspel eller titta på tv-serier. Även här finns en diskrepans mellan forskning och informanternas erfarenheter. Majoriteten av informanterna anser att skärmanvändning inte är en bakomliggande orsak till skolfrånvaro, men att det kan bli en försvårande faktor när elever väl är hemma (Soc 1, Soc 4, Soc 5, Skol 1, Skol 2, Skol 4).

Det [skärmanvändning] är sällan ett beroende eller maniskt beteende eller att det är det som styr att de är hemma. Det är andra orsaker som gör att de är hemma, sen när de väl är hemma då klart de måste göra någonting (Soc 1).

Spelen orsakar nog inte frånvaron, men när de väl sitter hemma och spelar spel så kan det bli att de känner sig upptagna och har inte tid att komma till skolan. En del har ju väldigt stort umgänge via sina datorer och känner att de inte har tid att komma till skolan. [...] Det är bekvämare eller skönare och sitta i sitt rum i så fall och få den avgränsningen. I skolan är det för många intryck medan hemmiljön är hanterbar (Skol 1). Sociala nätverk och sociala relationer online beskrivs kunna konkurrera ut skolgången. Dessutom kan hemmiljön kännas tryggare och mer hanterbar än skolornas ordinarie undervisningsmiljö. Eleverna kan i stället utveckla egna rutiner hemma

som de känner kontroll över på ett annat sätt än i skolan. Skärmanvändning kan då bli en central del i dessa nya rutiner.

Jag tror inte det [datorspel och skärmanvändning] i sig är en orsak till att man blir hemma. Det kan säkert hända, men det är inte min erfarenhet av de eleverna vi har haft. [...] Fast många spelar när de är hemma för vad ska dom göra hela dagarna när alla andra är i skolan? Sen börjar de skapa egna rutiner för att stå ut med att vara själv (Skol 6).

De sociala nätverk och kompisar som finns online, kan också utvecklas till ett stödjande sammanhang där man i vissa fall delar liknande problematik.

Jag kan bara prata utifrån mig själv, men jag tror inte att det är en orsak till att ett barn inte går i skolan. Men det kan vara att de kan prata om sådana här problem med någon som sitter i Kanada och också är hemma från skolan, och gud vad skönt, det är inte bara jag att man kan dela det med andra barn. Det blir en sysselsättning, men sen är svårt att stänga ner. Det blir svårt med sömnen. Man äter inte för det (Soc 4).

Det blir som en ond cirkel, man spelar mycket, så kommer man inte ut, så får man ingen energi, då orkar man inte göra någonting, så slutligen man bara med telefonen liksom (Skol 6).

De nya rutinerna med mycket skärmanvändning blir i dessa fall en försvårande faktor för att upprätthålla andra rutiner, som att gå till skolan, vistas utomhus eller träffa kompisar. Att bryta sådana negativa rutiner är en viktig del i det stöd som de skolsociala teamen ger till eleverna.

C. Stödets utformning

I följande stycken beskrivs det stöd som ges av de skolsociala teamen, till både elever och föräldrar.

Stöd till elever

I intervjustudien visar att stadsdelarna ger individanpassat stöd via de skolsociala teamen, inom ramen för verktygslådan för skolsociala team. Det individanpassade stödet utgår från skolans kartläggning som ligger till grund för att en elev aktualiseras till det skolsociala teamet. Med utgångspunkt i denna initiala kartläggning och planläggning kan arbetet i de skolsociala teamen sedan beskrivas som följsamt och flexibelt. Oavsett vilken utvecklingskurva en elev följer behöver arbetet anpassas för att bättre passa de nya förutsättningarna.

Tre huvudkategorier av stöd kunde identifieras i intervjumaterialet: 1) relationsskapande stöd, 2) social träning och 3) anpassad studiegång. Den första kategorin riktar in stödet på att etablera trygga och tillitsfulla relationer mellan elev och stödjande professionella vuxna samt förbättra relationerna mellan elev och föräldrar. Den andra handlar om social träning för att bryta destruktiva rutiner och social isolering. Det kan innebära att arbeta med den skam som eleverna ofta känner för sin skolfrånvaro och utveckla strategier för att eleverna ska våga komma till skolan. Den tredje kategorin omfattar de skolanpassningar som görs och hur teamen och är engagerade i hur anpassningarna ska utformas.

Relationsskapande stöd

Relationsskapande stöd innebär både att utveckla relationerna mellan elev och professionella i det skolsociala teamet samt mellan elev och föräldrar. Skolfrånvaron har i många fall för eleverna inneburit konflikter med både föräldrarna och andra signifikanta vuxna, vilket påverkat relationerna till vuxenvärlden negativt. Eleverna har ofta erfarenheter av att vuxna är besvikna och arga över att de har hög skolfrånvaro (Soc 1, Soc 3, Soc 5, Soc 6, Skol 1, Skol 2, Skol 3).

Många elever känner att föräldrarna inte förstår dem. Man har pressat sina barn ganska mycket. Ibland har man varit fysiska och burit in i en bil eller till skolan. Det kan upplevas som övergrepp och det drabbar ju också relationen såklart. Så att många elever har ju en ganska svår och komplex

relation sina föräldrar. Man har känt att de inte har förstått och de har tvingat mig [eleven] att gå till den där platsen där de mår dåligt (Soc 4).

Den här typen av konflikter kan leda till att eleverna har svårt att känna trygghet i relation till vuxna och att de saknar vuxna som "är på deras sida" (Soc 2).

För de som arbetar i de skolsociala teamen blir en viktig uppgift att försöka skapa en stödjande relation till eleven som inte eleven upplever som allt för pressande eller hotfull. Här beskriver informanterna att man måste arbeta mycket flexibelt och utgå ifrån elevernas förmåga och behov. De beskriver att den första fasen handlar om att etablera en relation till eleven så att eleven vill samarbeta och kan bli mottagliga för stöd (Soc 3, Soc 4).

Vi börjar med att ses på en plats där eleven är trygg. Antingen här hos mig eller en lokal på skolan eller någon helt annanstans. Som igår träffade jag en elev på biblioteket. Ja, någon har jag träffat hemma. Någon på promenad. Det varierar beroende på vad eleven vill (Soc 3).

Först försöker vi med etablering, kontakt och skapa relation. Det handlar om att få med eleven i processen. Det är olika svårt och lätt så vissa vill ju inte alls prata. Det kan ta ganska lång tid (Soc 4).

Etablerandet av relationer med eleverna byggs runt andra samtalsämnen och aktiviteter än just skolfrånvaron. Först därefter kan teamen börja arbeta mer aktivt med skolfrånvaron och dess bakomliggande problematik. Arbetet med att skapa tillit kan ta relativt lång tid. Eleverna är inte alltid mottagliga för nya vuxna som återigen ska försöka påverka dem. Därför måste de försöka närma sig eleverna på ett flexibelt sätt.

Jag börjar med att försöka etablera en relation med barnet, det kan ta ganska lång tid då de inte har lust att ha oss i sina liv. De har mått dåligt och känna sig som misslyckade så länge och har inte alls lust att det ska komma en gråhårig tant från socialtjänsten och lägga sig i liksom. Så då får man gå i cirkel runt barnens och sakta etablera en relation där de känner att vi vill hjälpa dem (Soc 6).

En viktig aspekt i arbetet med att etablera en trygg relation är att visa att man har en stödjande och hjälpande funktion snarare än en kontrollerande. Det innebär, menar flertalet intervjupersoner (Soc 1, Soc 2, Soc 6, Skol 1, Skol 2, Skol 3), att man måste låta den relationsbyggande fasen ta tid, så man inte stressar fram till att börja allt för ihärdigt motivera de till att gå till skolan. I de stadsdelar som har flera skolsociologer försöker man matcha så att den skolsociolog som störst sannolikhet att skapa en god relation till eleven är den som börjar arbeta relationsbyggande.

Vi försöker matcha utifrån eleven, vem passar för att försöka få kontakt så försöker man ju då skapa en allians och relation till den här eleven. Vi måste börja med helt andra saker att utifrån, oftast utifrån deras intressen. Vi hade någon kille som han spelade handboll på väldigt hög nivå och det var hans främsta mål att komma tillbaka till handbollen och då var vi ute och sprang en gång i veckan för att få upp personen, för att han och sen komma tillbaka till handbollen och sen blev det att vi kunde jobba med skolan och så. [...] I ett annat fall kommer vi hem och bara sitter och klappar ett husdjur i fem veckor framåt, en gång i veckan, utan att prata om skolan (Soc 4).

I stadsdelens försöker man alltså att matcha elevens intresse med en skolsociolog (familjebehandlare) som delar ett intresse. Är det exempelvis en elev som gillar fysisk aktivitet så kanske man kan hitta en professionell som också gillar det, eller om en elev är spelintresserad (datorspel) så kan man matcha det (Soc 4).

Mycket i det relationsskapande arbetet bygger alltså på att vara närvarande och flexibel för eleverna, det vill säga att de kan höra av sig och förhoppningsvis i förlängningen dela med sig av sina tankar och problem.

Det egentliga stödet vi kan erbjuda är att jag finns. Att jag skulle kunna ringa på morgonen. Vi skulle kanske kunna möta upp eleven när den kommer till skolan, vara här under dagen så får eleven komma och kanske tanka lite. Den kanske behöver prata med mig, behöver bara lugna ner sig. Jag finns här

som ett stöd. Det kan också vara så att vi bestämmer att jag ska vara tillgänglig slutet av skoldagen och så får vi prata (Soc 5).

Det är väldigt flexibelt, verkligen. Det är en behovsfråga, finns det behov för att möta upp mig? Finns det behov att jag ringer på morgonen? Finns det behov för att du kommer in hos mig i några minuter? Finns det behov av att du söker upp mig under dagen (Soc 5).

Efter att en fungerande och tillitsfull relation har skapats kan arbetet i teamen sedan inriktas på att försöka bryta destruktiva rutiner av hemmavarande och social isolering, en slags social träning, som beskrivs mer i detalj i nästa avsnitt.

Social träning

Många av de elever som de skolsociala teamen arbetar med har skapat egna rutiner och beteenden hemma som ersätter andra rutiner som är kopplade till skolgång, fritidsaktiviteter och umgänge med kompisar. Som det beskrevs i föregående avsnitt om de bakomliggande orsakerna till skolfrånvaro kan det innebära att man börjar ersätta dessa mer hälsofrämjande rutiner med exempelvis datorspel och annan skärmanvändning. Många elever spenderar allt mer tid inomhus och äter och sover sämre, vilket gör att de blir allt tröttare och får ännu svårare att ta sig ut och ta sig till skolan. Ett viktigt arbete blir då att bryta sådana destruktiva rutiner och den sociala isolering som det ofta innebär. Att arbeta för att minska isolering och alternativa rutiner handlar dels om att i lugn takt börja få ut eleven och interagera med omvärlden, dels att i samarbete med föräldrar och skola strukturera upp och arbeta upp mer välfungerande rutiner igen. Att bryta isoleringen kan ta olika lång tidolika lång tid. En gemensam nämnare som majoriteten av informanterna nämner är att man måste börja denna process i en lugn takt (Soc 1, Soc 3, Soc 5, Skol 1, Skol 3, Skol 4, Skol 6). Den successiva återgången till att eleverna börjar interagera med omvärlden kan innebära att man skapar en individuellt anpassad skolgång, med ett till att börja med mindre omfattande skolschema.

Då kan man börja utmana det sociala hos dem. När eleven har accepterat oss [skolsociolog] så kan man börja störa den här världen som de själva har byggt upp, och försöka vidga den, göra den större. Flytta ut dem på större arenor, liksom inte bara sitter hemma i rummet, utan kanske kommer att sitta vid köksbordet. Sedan att de inte bara sitter hemma vid köksbordet utan komma ut utanför hemmet också. Och vi har ju våra lokaler [Socialtjänsten] så många kommer ju dit som ett steg innan de börjar kunna gå tillbaka till skolan. Men det blir väldigt stegvis så där liksom (Soc 1).

Som vi kan se i exemplet ovan så behöver man inledningsvis arbeta med små steg, och när det har lett till framgång, kan man utmana eleven med ett nytt steg. En annan central del av arbetet med att etablera och upprätthålla nya rutiner som utmanar elevernas sociala interaktion är att ge stöd i att bryta den skam de ofta känner för att inte vara i skolan (Soc 1, Soc 4, Soc 5, Skol 2, Skol 3, Skol 4). Det kan ske genom att bearbeta skamkänslorna och resonera om de egna farhågorna verkligen stämmer eller om det mest är en föreställning som eleven har. (Soc 2, Soc 5, Soc 6, Skol 4, Skol 6, Skol 7).

Vi brukar försöka arbeta med det. Vad vill du att vi ska säga? Ska vi berätta något för att liksom bädda lite grann för att de ska komma tillbaka. Liksom så det går ju att fixa och trixa med (Skol 6).

När det gäller att strukturera upp elevens rutiner så är det något som ofta diskuteras på samverkansmöten i de skolsociala teamen, där man diskuterar och fördelar ansvar mellan olika aktörer gällande vilka som ansvarar för att etablera och upprätthålla dessa rutiner. En viktig del i arbetet med att etablera och upprätthålla nya rutiner är att motivera och påminna eleverna om att till exempel gå ut, äta, gå till skolan. Det innebär att personer i de skolsociala teamen kommer hem till eleven, ringer eller sms:ar för att motivera och påminna om de nya rutinerna som man försöker etablera (Soc 1, Soc 2, Soc 4, Soc 6, Skol 1, Skol 3, Skol 4, Skol 6, Skol 7). Samverkansmötena är centrala, där kan man dela upp uppgifter bland de som arbetar med eleven och dess föräldrar och eventuellt andra lämpliga vuxna.

Mycket viktigt är att vi stämmer av att barnen får det de behöver från alla samhällsinstanser, för det är väldigt, väldigt, väldigt viktigt att de hamnar liksom mellan stolarna, bollade fram och tillbaka, alternativt hamnar i liksom samtal både hos BUP och socialtjänsten och det blir också för mycket. Jag tycker det varit väldigt viktigt att se till att vi gör rätt saker (Soc 1).

På samverkansmötena kan man också kontinuerligt följa upp processen och om de nya rutinerna upprätthålls eller inte, samt om det sker en progression eller regression gällande skolfrånvaro och annan problematik. Ett arbetssätt som påminner om de metoder inom socialt arbete som brukar kategoriseras som problemlösande (Healy, 2014).

Anpassad studiegång

Även om anpassad studiegång är något som beslutas inom skolans organisation, så är ofta de skolsociala teamen med och påverkar dess utformning. De skolsociala teamen kan också vara de som initierar en diskussion om anpassad studiegång.

Där är lite olika. Ibland har skolan redan hållit på med det, det finns redan en anpassad studiegång. Andra gånger är det vi [skolsociala teamet] som lyfter det (Soc 1).

Utifrån den relation teamen har med eleverna har de ofta en unik kunskap om vilken typ av anpassning som skulle kunna leda till en minskad skolfrånvaro för en specifik elev. Sen så är det ju jättemycket samverkan, dels med min egen enhet, men framförallt med skolan, att få igång ifall det behöver det vara någon form av anpassning i skolan. Det kan vara av lärmiljön, det kan vara extra stöd. Jag pratar då med lärarna, att nu har vi denna elev, hon upplever att hon behöver detta och detta. Kan ni stötta upp i det? (Soc 3)

En central uppgift för de skolsociala teamen blir här att förmedla vidare den kunskap de har om vilka former av anpassningar och stöd som kan öka specifika elevers närvaro, utifrån vad de känner till om just dessa elevers behov och önskemål. En skolsociolog beskriver ett sådant arbete:

Det kan vara så att man tar bort ett visst ämne som eleven inte klarar av att vara med i. Till exempel idrotten klarar man av att vara med på. Oftast är det praktiska ämnen, där denna låga självkänsla gör att man inte klarar att genomföra det helt enkelt. Ofta har jag bra koll på vad som ligger bakom detta och kan förstå varför det blir jobbigt. Det finns orsaker. Då tar vi ju bort det i samråd med föräldrar, elev och ledning (Soc 7).

Då de skolsociala teamen arbetar nära eleverna, så har de också kunskap om hur anpassningar och extra stöd behöver ändras och justeras över tid. I vissa fall måste man under en period ha relativt omfattande anpassningar, för att få eleven att trivas bättre i skolan, för att sedan inleda en process av att återgå mot ordinarie studiegång. I denna process kan de skolsociala teamen ofta bidra med kunskap om hur en sådan process bör gå till för att öka sannolikheten att eleven slutligen kan ha en ordinarie studiegång.

Vi gör ofta skolanpassningar, om vi tar ett exempel, en elev han har undervisning två dagar i veckan. Sen kan lärare sitta med honom lite på distans på annan tid. Sen följer vi upp det efter en viss period och lägger upp en plan för att utöka studier på skolan (Soc 5).

Med vissa elever som har mycket omfattande skolfrånvaro, kan det innebära att stora anpassningar av studiegången görs. Det kan handla om att förlägga studiernas plats till andra lokaler än skolans, eller till elevens hem. En biträdande rektor och en kurator beskriver:

En elev var väldigt tydlig med att ”jag vill inte komma till skolans lokaler”. Det var lokalerna det handlade om. Då kunde vi byta till lokaler till socialtjänstens lokaler istället. Det var en under en kort period, men ändå väldigt viktigt. Det gäller att hitta andra lösningar. Sen kunde man få honom till skolan till slut (Skol 1).

Det beror lite på hur illa det är att säga. Vi har ju elever som där anpassningen är att vi kommer hem till dem tre eller fyra dagar i veckan, för att de är helt hemma liksom. Men helst vill man ju börja jobba innan dess såklart. Men vi har ju några sådana, där det blir den typen av åtgärder att specialpedagog går hem. De blir en resurs för dem, så de inte hamnar för långt efter och man bygger på relationen (Skol 6).

Stöd till föräldrarna

Även om skolsociala team i första hand riktar sig till elever med skolfrånvaro så är det också en problematik som påverkar personer i elevens närhet och det blir därför viktigt med stöd till dessa personer. Intervjuerna visar att omfattningen av stöd till föräldrar varierar relativt kraftigt mellan olika stadsdelar, där vissa skolsociologer/familjebehandlare arbetar intensivt med föräldrastöd medan andra stadsdelar i väldigt liten utsträckning arbetar med föräldrarna. Två huvudkategorier av stöd identifierades: stödsamtal (1) och relationsskapande stöd för att förbättra relationen mellan föräldrar och skola samt föräldrar och elev (2).

Stödsamtal till föräldrar

Studien visar att föräldrar med elever som får stöd av skolsociala team ofta erbjuds egna stödsamtal. Samtalen har både karaktären av en serie mer formella råd- och stödsamtal och ett mer informellt stöd i vardagen. De formella råd- och stödsamtalen är inbokade med en viss regelbundenhet, till exempel varannan vecka, och ges ibland utifrån specifika samtalsmetoder. De informella stödsamtalen kan handla om ett telefonsamtal efter en jobbig morgon då föräldrarna försökt få eleven till skolan och en konflikt har uppstått. Ett mindre antal stadsdelar har valt att dela upp skolsociologerna, vilket innebär att i varje ärende så arbetar en skolsociolog mer aktivt med eleven och en skolsociolog arbetar mer aktivt med föräldrarna. Fördelen anges vara att det blir ett tydligare fokus.

Det var för svårt att ha både ungdomen, skolan och föräldrarna i samtal, svårt med fokus och man geggade runt för mycket i samma familj på flera olika plan. Det funkade inte ha så många olika roller. Vi satte då in en familjebehandlare som kunde ta mer föräldrarna och prata med dem och vad de behövde jobba med och en utav oss kunde ta ungdomen och skolan. Då blev mer effektivt, alltså. Vi nådde bättre resultat (Soc 1).

Informanten ovan ger ett exempel på hur det kan gå till:

Jag jobbar mot flickan och träffar henne regelbundet och jag har kontakt med hennes skola. Vi har ibland träffar tillsammans med hennes föräldrar. Ibland har jag möten själv med skolan. Den andra familjebehandlaren hon träffar föräldrarna varannan vecka i samtal och jag är med en gång i månaden (Soc 1)

Regelbundna stödsamtal är en form av formellt föräldrastöd som återfinns i majoriteten av de undersökta stadsdelarna. Förutom detta stöd återger majoriteten av informanterna att många föräldrar också hör av sig och vill ha ett pågående och mer informellt stöd i vardagen. Föräldrarna har ofta kämpat många år med sina barn och deras skolgång och ibland även andra problem. Föräldrarna är ofta trötta och utslitna och känner sorg och hopplöshet över situationen. Föräldrarna har också kämpat under ganska många år med skolan och med att få sina barn till skolan. Ofta när de träffar oss så är de i ganska mycket sorg, de är väldigt ledsna föräldrar som man får stötta och försöka liksom. Föräldrarna har kämpat mycket och slitigt för att få sina barn till skolan (Soc 4). Förutom att stödja föräldrarna i relationen till barnet och deras egen problematik så är en viktig funktion för skolsociologerna också att arbeta med relationen mellan skola och föräldrar.

Relationsskapande stöd

En majoritet av skolsociologerna beskriver att de arbetar aktivt med att förbättra relationen mellan skola och föräldrar som ofta är ansträngd. Ofta har skola och föräldrar anklagat varandra för olika brister. Föräldrarna känner sig ofta anklagade av skolan för att inte kunna få sina barn till skolan. Skolpersonalen känner sig å sin sida anklagade för att inte göra tillräckliga anpassningar och inte ge tillräckligt stöd till eleverna. Dessa konflikter leder ofta till ”låsningar” som gör att samarbetet mellan skola och föräldrar blir lidande (Soc 1, Soc 3, Skol 2). Låsningarna tar sig ofta i uttryck som bristande kommunikation mellan skola och föräldrar (Soc 1, Soc 2, Soc 4, Soc 7).

De skolsociala teamen kan då ha en medlande roll för att förbättra relationen mellan föräldrar och skola. En förutsättning för att kunna genomföra ett sådant medlande är att de skolsociala teamen är neutrala parter i förhållande till skola och föräldrar. En av skolsociologerna beskriver också att just skolsociologerna blir neutrala då de kommer ”utifrån” och varken representerar skola eller föräldrar (Soc 2). Ytterligare en skolsociolog beskriver att skola och föräldrar ofta har byggt upp barriärer mellan sig, för att skydda sina intressen och sina perspektiv. Allt utifrån den ansträngda situation som en elev med hög skolfrånvaro ofta innebär. Skolsociologen kan då medla och få parterna att förstå den andres perspektiv.

Ofta när vi kliver in så har det kärvat mellan hem och skola, därför att man i stressen liksom börjat bygga någon sorts skyddsbarriärer. Ibland har det gått så långt att skola och föräldrar inte kan prata med varandra på ett bra sätt. Då kan vi komma in som lite medlaren mellan dem (Soc 6).

Även om det är främst skolsociologer som beskriver denna medlande funktion mellan skola och föräldrar, så finns även exempel på funktioner inom skolan som kan ta sig an en sådan medlande roll, exempelvis en biträdande rektor som medlar mellan den mer operativa skolpersonalen och föräldrarna:

Föräldrarna känner ofta att de blir bedömda hela tiden av skolan eftersom de inte får dit sina barn, och det kan försämra relationen, då kan jag vara en medlande länk för att relationen ska bli mer positiv. Det handlar om att få alla att blicka framåt, hur kan vi gå vidare (Skol 2).

Sammanfattningsvis visar analysen att ett viktigt stöd för föräldrar är tillgången till en neutral part i förhållande till skolan som kan medla, kommunicera de båda parternas intressen, förbättra relationen mellan dem och arbeta mot att försöka se framåt och inte fastna i det som varit.

D. Framgångsfaktorer och resultat

I detta avsnitt presenteras informanternas perspektiv på framgångsfaktorer och resultat i sitt arbete teamens arbete. Analysen resulterade i två specifika framgångsfaktorer som lyftes av informanterna: tillitsfulla relationer och uthållighet. Majoriteten av informanterna upplever att de skolsociala teamen leder till minskad skolfrånvaro och förbättrade skolresultat för en majoritet av eleverna men att det kan ta väldigt olika lång tid. Det innebär att det kan finnas fall där positiva resultat uppstår relativt snabbt, men den samlade bilden är att insatsen kräver relativt lång tid innan positiva resultat uppstår. Flera informanter uppger att man når de resultat man önskar efter ungefär sex månaders till två års arbete. Flera av informanterna beskriver att de inte har någon strukturerad uppföljning av arbetet med de skolsociala teamen för att kartlägga resultat. I dessa stadsdelar kan det i stället finnas mindre strukturerade former av uppföljningar. En skolsociolog beskriver att de brukar hålla kontakten med eleverna, höra efter hur det går och ibland höras lite med föräldrarna för att höra om allt går bra. I andra stadsdelar har man rutiner för mer strukturerat uppföljningsarbete.

Majoriteten av stadsdelarna beskriver att de också haft ärenden där man inte når målsättningarna med minskad skolfrånvaro och förbättrade skolresultat (Soc 2, Soc 3, Soc 5, Skol 2, Skol 3, Skol 6). Dessa insatser anser man behöver avslutas då man inte uppnår någon förbättring. I nästan samtliga dessa fall hänvisas eleven till någon annan instans som tar över, oftast myndighetsutövande socialtjänst. I analysen kunde två specifika framgångsfaktorer identifieras som majoriteten av informanterna lyfte som centrala för att nå positiva resultat i arbetet.

Framgångsfaktor 1 – Skapa en tillitsfull relation till eleven

En framgångsfaktor som majoriteten av informanterna beskriver är att personer i de skolsociala teamen etablerar en tillitsfull relation med eleverna. Tilliten skapas främst genom att eleven känner sig trygg med att det skolsociala teamet företräder hans intressen och arbetar för elevens

bästa utifrån dennes perspektiv (Soc 3, Soc 4, Skol 1, Skol 6). En skolsociolog beskriver denna framgångsfaktor på följande sätt:

Att vi tar oss tiden att lära känna dem. Tar oss tiden att sätta oss in i vad som är svårt för dem. Att vi på något vis är öppna och ärliga med att jag här för att hjälpa dig (Soc 1).

Det är först när de vuxna visat att de är intresserade av att förstå eleverna och förstå deras perspektiv på livet i stort och skolsituationen som en ömsesidig och tillitsfull relation kan etableras. För att få ett försprång i detta tidskrävande arbete är det viktigt att redan från start involvera de personer som redan har en ömsesidig och tillitsfull relation med eleven (Soc 4). Flera informanter beskriver också en redan etablerad tillitsfull relation som det viktigaste urvalskriteriet för vilka vuxna som bör ingå i ett skolsocialt team (Soc 1, Skol 1, Skol 2, Skol 4, Skol 6).

Framgångsfaktor 2 - Uthållighet i etablering av nya rutiner

En annan identifierad framgångsfaktor är att professionella, föräldrar och eleven har den uthållighet som också har beskrivits tidigare i texten när. Flera informanter beskriver detta som den viktigaste faktorn för att nå framgång, det vill säga att man fortsätter att arbeta fast resultaten inte kommer så snabbt eller inom de tidsramar som man satt upp som målsättning (Soc 1, Soc 3, Soc 4, Soc 6, Skol 3, Skol 4, Skol 6). Det framförs om viktigt att börja med mindre förändringar som eleven kan lyckas med. Med några framgångar i ryggen kan man sedan arbeta för större förändringar. Vikten av uthållighet från samtliga parter som är involverade i förändringsarbetet framhålls även (Soc 6). Förutom uthållighet hos de professionella behövs även uthållighet hos eleven och dess familj.

När det finns barn och familj som liksom orkar jobba med det här över tid. Det är så kämpigt liksom. Även om det kan ta tid att få till det med skolan och nya rutiner. Om man ger upp vid minsta bakslag, så blir ofta inga resultat över tid. Här gäller det att vuxna orkar motivera och uppmärksamma framsteg (Soc 6).

Här blir det blir en central uppgift att motivera eleven och familjen att fortsätta arbetet, genom att uppmärksamma mindre framsteg. Det är viktigt att alla inblandade stöttar varandra och ger positiv återkoppling för att kunna arbeta med dessa relativt långa processer i att få till stånd nya rutiner för eleven.

Det krävs jättemycket uthållighet. Det genom långsamma processer. Det sker ju inga snabba förändringar utan man måste verkligen se på. Och därför måste vi professionell orka vara motorerna i förändringsarbetet. Det är lätt, ibland, att tappa fart och energi liksom (Soc 6).

En relevant fråga i sammanhanget är hur professionella kan få stöd i att orka vara uthålliga i dessa långa processer. De professionella ska stödja och motivera familjen att orka fortsätta, men vilka motiverar och stödjer de professionella att orka fortsätta? Att få till sådana stödjande processer inom teamet framstår som en central del i att nå framgång. Utan professionella som håller ut, saknas tillgängligt stöd till familjerna att orka fortsätta.

5. Sammanfattning

Syftet med utvärderingen var att undersöka hur sju de stadsdelarna arbetar med insatsen skolsociala team. Utvärderingen fokuserar på fyra områden: målgrupp, arbetssätt, samverkan och framgångsfaktorer/resultat. Studien har fyra frågeställningar som sammanfattningen nedan är strukturerad utifrån.

- Vilka elever blir aktuella för stöd genom skolsocialt team?
- Vilken typ av stöd får eleverna genom insatsen skolsocialt team?
- Hur fungerar samverkan i skolsociala team?
- Vilka arbetssätt beskrivs som mer verksamma än andra i insatsen skolsocialt team?

Vilka elever blir aktuella för stöd?

Både enkätresultat och intervjuer visar att många av de elever som får stöd av de skolsociala teamen kämpar med olika former av utmaningar, vilket medför en särskild utsatthet och en risk att i slutändan inte klara av skolan. En del har det jobbigt hemma och andra har individuella förutsättningar som försvårar, därtill kommer en skolmiljö som medför svårigheter för målgruppen. Majoriteten av eleverna som får insatsen skolsocialt team rapporteras ha fastställda neuropsykiatriska diagnoser och kämpa med psykosomatiska symtom och psykisk ohälsa. Det är vanligt att eleverna som får stöd av teamen också har ångest och svag självkänsla vilket, i kombination med att de spenderar allt mer tid hemma, kan leda till social fobi, social isolering och skamkänslor.

Målgruppen för insatsen beskrivs i intervjuerna som elever med en frånvaro på mellan 20 - 30 procent vilket motsvarar insatsnivå två i Tiermodellen (Kearney & Graczyk, 2014). I enkätpopulationen ser vi att hälften har en frånvaro på över 30 procent, flera elever har en mycket hög frånvaro och vissa deltar inte alls i undervisningen. Det finns också elever med insats som har en relativt låg frånvaro, vilket indikerar att det arbetas med både tidig upptäckt och omfattande frånvaroproblematik ute i stadsdelarna. De som arbetar i teamen säger också i intervjuerna att de är öppna för att arbeta med alla frånvarogrupper, då det ibland finns en osäkerhet kring vilka andra insatser eller åtgärder som skulle passa målgruppen. En annan anledning till att involvera elever som ligger utanför spannet på 20 - 30 procent frånvaro kan vara att de professionella redan har en utarbetad relation med eleven. All typ av frånvaroproblematik finns alltså representerad i de skolsociala teamens insatser, även om arbetet troligen görs främst med de elever som har runt 30 procents frånvaro.

Vilken typ av stöd får eleverna?

De allra flesta eleverna i enkätstudien hade haft kontakt med en och samma huvudansvariga skolsociolog under sin tid i skolsociala team. Huvudmålen för de individuella insatserna var ofta generellt hållna och förknippade med att nå målpåfyllelse och öka närvaron i linje med stadens övergripande mål för insatsen. Enkätresultaten visar att arbete med trygghet och studiero samt elevmotivation var bland de mest använda strategierna i arbetet. Extra skolanpassningar förekom

också där att ge extra tydliga instruktioner i skolarbetet var det vanligaste angreppssättet, följt av anpassade läromedel och särskilt skolschema. Vid särskilt stöd av mer ingripande karaktär var anpassad studiegång vanligast förekommande, följt av specialpedagogiska insatser som gavs med regelbundenhet. I intervjustudiens beskrevs att stödet inom skolsociala team främst gavs i följande former: relationsskapande stöd, social träning och anpassad studiegång.

Föräldrarna till eleverna som får stöd från skolsociala team har också fått eget stöd i relativt stor utsträckning, antingen av teamet eller genom andra insatser. I hälften av elevinsatserna hade föräldrarna hänvisats vidare till annat stöd så som behandlande samtal eller föräldrastödsprogram, exempelvis KOMET. De skolsociala teamens egna stöd till föräldrarna hade både formell och informell karaktär. Dels gavs stöd genom ett förutbestämt antal samtal utifrån mer eller mindre specificerade samtalsmetoder, dels gavs mer informellt och flexibelt stöd genom exempelvis stöttande och daglig kontakt (via mejl, telefonsamtal och sms) där skolsocionomen mer ”fanns till hands”.

Vilka arbetssätt beskrivs som mer verksamma än andra?

Längden för insatsen skolsociala team varierar. Bland de nio goda exemplen i enkätstudien ser vi att många har uppnått sina individuellt uppsatta mål inom sex månader. Samtidigt framhåller intervjupersonerna att insatser måste få ta tid och att en del kan pågå så länge som två år i sträck. En annan viktig faktor för att lyckas är ett gott ”förarbete” från skolans sida i form av kartläggning av elevens situation, samt att samarbetet med skolan uppfattas fungera väl utifrån skolsocionomens perspektiv. Överlag framstår det som att aktivt deltagande biträdande rektorer och mentorer ökar chansen att lyckas nå de individuella mål som är uppsatta i insatserna. Intervjustudien visar på två särskilda framgångsfaktorer. Den första är att *etablera en förtroendefull relation till eleven*. En relation baserad på förtroende mellan skolsocionom och elev beskrivs som helt grundläggande för det fortsatta arbetet, då eleven ofta har knepiga relationer till en delandrande vuxna i deras närhet. Arbetet med att etablera en förtroendefull relation behöver också få ta tid. Det behövs inte sällan ett aktivt arbete för att underlätta relationen mellan skola och förälder, en relation som ofta kan vara ansträngd och präglad av tidigare misslyckade försök att hjälpa eleven tillbaka till skolan. Överlag framstår också tillgången till en något sånär neutral part som viktig både för elever, skola och föräldrarna. Intrycket är att skolsocionomerna kan fungera som medlare här och att biträdande rektor också har en viktig roll i arbetet med att överbygga missförstånd som kan uppstå mellan skolans medarbetare och föräldrar. Den andra framgångsfaktorn är *uthållighet*. För att nå framgång måste alla parter vara tålmodiga, även om resultaten till en början inte infinner sig. Därför är det positivt att nästan alla elever tycks få behålla samma skolsocionom under insatsen. Uthålligheten behövs hos alla samverkande parter och det gäller att arbeta med små steg och succesivt öka kraven på eleverna. Motivation är centralt för att orka vara uthållig och ett sätt att motivera både förälder och elev är att lyfta fram även mindre framgångar samt att kontinuerligt ge återkoppling kring insatsen. Resultaten visar att olika former av organisering av skolsocionomens arbete medför olika typer av hinder och möjligheter. Det finns exempelvis stora fördelar med en skolsocionom på plats på skolan, inte minst när det kommer till tillgänglighet och relationsskapande. Samtidigt kan arbetet med elever som har det extra svårt behöva vara mer fokuserat, vilket kanske inte går att få till på plats i skolmiljön.

Hur fungerar samverkan i skolsociala team?

Överlag framstår samverkan mellan skola och skolsocionom som särskilt viktig och ansvarig skolsocionom blir en slags case manager eller advokat för eleven. Utifrån skolsocionomers enkätsvar, så önskar de i många fall ännu mer av samverkan med skolan.

I majoriteten av stadsdelarna har sammansättningen av det skolsociala teamet en hög grad av individanpassning utifrån den enskilda elevens behov, och då skiftar det från fall till fall vilka personalfunktioner som är med i arbetet kring eleven. I vissa stadsdelar finns mer av ett fast skolsocialt team. Det finns för- och nackdelar med de två olika angreppssätten. Fasta team blir mer sammansvetsade och ger en möjlighet för medarbetarna att tillsammans forma en gemensam kunskapssyn och en naturlig plattform för samverkan över professionsgränser. Individuellt anpassat team beskrivs å andra sidan möjliggöra en större anpassning utifrån elevens etablerade relationer och behov.

Båda delstudierna visar också att eleverna inte sällan får stöd från olika aktörer utanför det skolsociala teamet och att samverkan med dessa aktörer ibland initieras via SIP. De vanligaste aktörerna som finns med i arbetet utöver det skolsociala teamet är socialtjänstens myndighetsutövning och barn- och ungdomspsykiatri. I några fall rapporteras att representanter för föreningslivet och habiliteringen också har funnits med. Något som tycks kunna påverka vilka samverkansparter som blir involverade är vilken enhet inom den lokala socialtjänsten som skolsocionomen är anställd på, eftersom de upparbetade kontaktnäten ofta ser olika ut på olika enheter. En viktig faktor i arbetet med skolsociala team är också skolsocionomernas rumsliga placering. I intervjuerna lyfts både för- och nackdelar med att ha skolsocionomen placerad på skolan. Flera intervjupersoner beskriver hur tillgängligheten är grundläggande för att kunna skapa en hållbar relation med elever. Samtidigt kan det finnas en risk att skolsocionomen får ett slags roll som ”allmän” stödresurs på skolan, snarare än att bli det specifika stöd som behövs i arbetet med problematisk skolfrånvaro.

En försiktig jämförelse mellan studierna

Forskningsmaterialet består av olika sorts empiri (enkäter och intervjuer) som har inhämtats från olika källor (elever, skolsocionomer, mentorer, biträdande rektorer, kuratorer), vilket gör att det är viktigt att titta på resultaten utifrån likheter och skillnader. I de fall samstämmiga resultat kan identifieras så stärks resultatens trovärdighet. I de fall resultaten inte är samstämmiga så finns anledning att diskutera tänkbara orsaker bakom skillnaderna (Morse, 2003). Det är främst tre resultatområden som visar på tydlig samstämmighet mellan de olika formerna av empiriskt material: (1) målgrupp – hög förekomst av neuropsykiatriska diagnoser, (2) vanligt förekommande med integrerat stöd till både föräldrar och elever, samt (3) uthållighet och tillgänglighet som framgångsfaktorer.

Kontinuitet i personkonstellationerna framstår också som centralt i intervjustudien, och därför är det hoppingsivande att i nästan alla elevinsatser i enkätstudien hade en och samma skolsocionom varit med från början till slut.

En olikhet mellan de båda empiriska materialen och deras resultat rör utsattheten för mobbning bland eleverna. I den kvalitativa studien beskrivs det inte att eleverna är utsatta för mobbning i någon högre utsträckning eller att det skulle vara en vanligt förekommande en orsak till frånvaron. Enkätstudien visar dock att 6 av 21 elever hade varit utsatta. Det blir svårt att säga

något om olikheterna i svaren vad gäller mobbning, mer än att vi inte alls kan ta för givet att mobbning inte har en inverkan på skolfrånvaron. En av skolsociala teamen framhåller vid intervju att kunskap om mobbning ofta kommer fram under senare delen av insatsen. Givet detta och givet enkätresultaten så behöver mobbning uppmärksammas, och då inte enbart på primärpreventiv nivå via generella anti-mobbingsprogram, utan även i de mer riktade individinsatser i skolsociala team.

6. Avslutande diskussion

I följande avsnitt diskuteras resultaten från vår studie i relation till tidigare forskning. Avsnittet avslutas med en jämförelse av de två delstudiernas resultat (enkätstudien och intervjustudien) och hur de kan tolkas i relation till varandra.

Skolfrånvaro, sociala problem och motståndskraft

Studieresultaten visar att hög skolfrånvaro ofta sammanfaller med annan problematik, inte minst psykisk ohälsa av olika slag. Tidigare forskning har funnit tydliga samband mellan problematisk skolfrånvaro och oro, ångest och depression och att barn som är helt frånvarande från skolan har högre nivåer av substansmissbruk och kroniska sjukdomar (Kearney, 2008). Det är också väl känt att skolmisslyckande är sammankopplat med psykosociala problem även i vuxen ålder (Kearney, 2008; Olshansky et al., 2012). Andra grupper av barn som har visats ha problematisk skolfrånvaro är barn med särskilda behov och nedsatt fysisk hälsa (Bethell et al., 2012; Chang & Davis, 2015), samt de som lever i fattigdom och i hushåll med konflikter eller med föräldrar som missbrukar (Chang & Davis, 2015; Kearney, 2008; Porche et al., 2011). Det finns också forskning som visar på samband på gruppnivå mellan att bo i ett våldsutsatt bostadsområde och hög skolfrånvaro (Porche et al., 2011; Stempel et al., 2017) och mellan att bo i osäkra områden och hög skolfrånvaro (Chang & Davis, 2015).

I studier som undersöker multipla problem i barns liv, så kallade negativa barndomserfarenheter eller Adverse Childhood Experiences (ACEs), brukar negativa barndomserfarenheter delas in i följande kategorier: försummelse, familjedysfunktion och övergrepp. Ju fler sådana negativa barndomserfarenheter ett barn upplever desto högre är risken för omfattande skolfrånvaro, ofullständiga betyg och avhopp från skolan (Stempel et al. 2017). En undersökning av 58 765 skolbarn i USA fann ett signifikant samband mellan upprepad skolfrånvaro och negativa barndomsupplevelser (Stempel et al., 2017). Liknande fynd har gjorts i en studie av 2452 barn från Wales som visar att ju högre ACS, desto högre skolfrånvaro har eleverna (Bellis et al., 2018). Det finns emellertid åtgärder att sätta in för att stödja barn med negativa barndomserfarenheter genom att bygga upp motståndskraft; ”resilience”. Att etablera motståndskraft innebär att individer och grupper kan stärkas, så att negativa erfarenheter eller nuvarande problem inte behöver få negativa konsekvenser inom andra livsområden. Man kan arbeta för att ge högre motståndskraft hos barn som exempelvis lever i ett hem med psykisk ohälsa så att de i förlängningen inte hamnar i skolfrånvaro eller får andra sociala problem. Forskningen om motståndskraft visar också att negativa konsekvenser kan förebyggas på både lång och kort sikt.

Att etablera motståndskraft genom en stödjande vuxen

Ett sätt att arbeta med motståndskraft hos barn är tillgången till en tillgänglig och uthållig stödjande vuxen (Bellis et al., 2017; Bellis et al., 2018; Frederick et al., 2021; Spratt & Kennedy, 2021). I den internationella forskningen har begrepp som ”the one supportive adult” (Frederick et al., 2021) eller ”Always Available Adult (AAA)” (Bellis et al., 2017) använts. En sådan vuxen

kan motverka negativa konsekvenser bland barn som växer upp under ogynnsamma förhållanden. Evidensen för en tillgänglig och uthållig vuxen är tydligast för barn med flera negativa barndomserfarenheter (Bellis et al., 2017; Bellis et al., 2018; Frederick et al., 2021; Spratt & Kennedy, 2021). Forskningsresultaten gällande ”one supportive adult”, ”one trusted adult” och ”Always Available Adult (AAA)” har främst utvecklats av Bellis och kollegor (Bellis et al., 2017). Spratt med kollegor (2021, p. 1009) beskriver upptäckterna så här:

The work undertaken by Bellis et al. (2017) has been ground-breaking in its identification of sources of resilience. Indeed their finding that the influence of the presence of ‘one trusted adult’ in the life of a child over the course of their developmental years may provide a buffer against the longer-term effects of high ACE scores has become influential in conceptualizing what might make for more effective interventions (Spratt et.al 2021, S. 1099)

En tillgänglig och uthållig vuxen bör fungera som en ”tillflyktsort” eller som ett ”skyddat område”. Denna tillflyktsort blir ett viktigt andrum och en plats där barn kan känna sig trygga när andra delar av deras liv präglas av stress, oro, ångest och av påverkan av andra vuxna som kan vara arga eller besvikna på dem. Den vuxna behöver då visa att den är stabil, närvarande och stödjande och att hen inte försvinner eller sviker barnet. Att vara *närvarande* innebär att den vuxna måste finnas tillgänglig för den unge, inte minst när den har det svårt. Begreppet Always Available Adult (AAA) beskriver denna närvaro, det vill säga att man ”alltid” finns närvarande och tillgänglig för barnet (Bellis et al., 2017). Att vara *stödjande* innebär att man erbjuder utifrån vad den unge upplever sig behöva hjälp med, och att inte enbart erbjuda stöd utifrån ett vuxenperspektiv.

Med en tillgänglig och uthållig vuxen kan barnet etablera ett slags motståndskraft mot att konsekvenserna av deras livsupplevelser ska behöva bli allvarliga eller livslånga (Afifi & Macmillan, 2011; Bellis et al., 2017). Om en stödjande och närvarande vuxen inte finns i barnets familj eller omedelbara närhet kan en stödjande vuxna vara en person utanför familjen, ofta inom skolan eller någon fritidsverksamhet. Det kan vara en person som formellt utsetts till att stödja barnet, till exempel som kontaktperson, eller en relation med en person som vuxit fram mer organiskt.

Bellis med kollegors studie från Wales visar att andelen barn med hög skolfrånvaro ökade ju fler negativa barndomserfarenheter de levde med (Bellis et al., 2018), men att skolfrånvaro kunde förebyggas och motverkas om dessa barn hade tillgång till en tillgänglig, närvarande och stödjande vuxen. Studien visar att 32,9 procent av barnen med fler än 4 ACEs hade omfattande skolfrånvaro. Den visade *också* att enbart 7,9 procent av de mest utsatta barnen hade hög skolfrånvaro, *om* de hade *tillgång till en närvarande och förtroendeingivande vuxen*. Även stödjande kamrater visade sig kunna bygga sådan motståndskraft. Enbart 10 procent av barnen med fler än fyra ACEs hade problematisk skolfrånvaro om de också hade stödjande kamrater. Utifrån resultaten av sina studier drog Bellis och kollegor slutsatsen att skolor bör ha med sig kunskapen om hur bakomliggande negativa barndomserfarenheter ökar risken för problematisk skolfrånvaro. Skolan bör därför skapa stödjande insatser med tillgängliga vuxna där bakomliggande orsaker inkluderas i arbetet och inte enbart skolfrånvaron (Bellis et al., 2018, p. 9).

De skolsociala teamens yttre gränser

Utifrån tanken om en närvarande och förtroendeingivande vuxen blir skolsociomomens potentiella betydelse för det skolsociala arbetet uppenbar. Samtidigt är det viktigt att fundera kring de skolsociala teamens yttre gränser. Att ta hjälp av Kearneys nivåmodell för arbete med

närvaroproblem kan vara användbart när nya beslut eventuellt fattas kring målgrupp och organisering av insatsen. Vilka elever ska skolsocionomerna arbeta med och hur länge? Vilket ansvar hör renodlat till skolan och vad behövs det särskilt samverkas kring?

Att ansvaret för det universella främjande och förebyggande arbete bör ligga hos skolan framstår som relativt självklart. Sådant som närvarokontroll, skolmiljö, regler, rutiner och konsekvenser vid regelbrott etcetera är traditionella skoluppgifter. En viktig aspekt av tidig upptäckt är emellertid att också kunna identifiera de barn som behöver stöd men som (ännu) inte är frånvarande. Systemen för upptäckt på primärpreventiv nivå bör därför inte enbart bygga på frånvarostatistik. Hur det ser ut på skolorna vad gäller resurser och handlingsstrategier hos skolpersonal kring upptäckt i en bredare bemärkelse ligger utanför den här studiens uppdrag, men behöver likväl tas med i planeringen av ett sammanhållet förebyggande arbete. En annan viktig primärpreventiv aspekt är den generella lärmiljön i klassrummen som vid intervjuerna beskrivs som stökig, vilket påverkar inte minst elever med NPF-problematik. Eleverna får alltså inte grundläggande möjligheter att tillgodogöra undervisningen. Kan det ibland vara så att själva skolmiljön gör att vissa elever blir aktuella för olika typer av skolsociala insatser?

När det kommer till elever som uppvisar risk (nivå två och tre i Tier-modellen) så är intrycket att de skolsociala teamen både arbetar med elever med moderata problem och med dem som behöver mycket stöd. Teamarbetet framstår som flexibelt och målgruppen av elever som relativt bred. Det finns inga enkla svar att ge kring vilken målgrupp staden *bör* arbeta med i de skolsociala teamen, eftersom stödet sannolikt också behöver anpassas efter faktorer som stadsdelars storlek och socioekonomiska förutsättningar. Kanske är det inte alltid resursmässigt möjligt att ha skolsocionomer stationerade i skolmiljön, men vad innebär det då för de elever som behöver stöd? Det här reser en viktig fråga: Är tillgänglighetsprincipen viktig för alla elever med stödbehov? Utifrån forskning om tillgängliga vuxna är den nog det. Därmed inte sagt att tillgänglighet alltid måste vara samma sak som att de facto befinna sig på skolan. Vid intervjuerna framkommer till exempel att arbetet med högriskelever i vissa fall upplevs bli mer effektivt på mötesplatser utanför skolan.

Samverkan – hinder och möjligheter

Frågan om socionomens rumsliga placering handlar också om möjligheten att bilda sammansvetsade team och samverka över professionsgränser på ett enkelt sätt. Vi vet att det finns en risk att elever som inte klarar skolan hamnar i ett slags ”gråzon” där det blir otydligt vem som har huvudansvaret för att ge dem det stöd de behöver och har rätt till (Bolin med flera, 2018). Inrättandet av skolsociala team kan ses som ett initiativ för att överbrygga den typen av hinder, men också som ett sätt att försöka leva upp till den lagstadgade samverkansskyldigheten. En skyldighet som regleras av bland annat 6§ i förvaltningslagen och som säger att ”varje myndighet ska lämna andra myndigheter hjälp inom ramen för den egna verksamheten”. Sedan 2010 är även skyldigheten att upprätta en samordnad individuell plan (SIP) för individer som behöver hjälp från både hälso- och sjukvård och socialtjänst lagstadgad. SIP regleras av 2 kap § 7 Socialtjänstlagen samt genom 16 kap § 4 i hälso- och sjukvårdslagen. Samverkansskyldigheten är utifrån ett barnrättsperspektiv särskilt stark. I och med barnkonventionens införande har kommuners skyldighet att agera när barn som riskerar att fara illa också ökat och flera av konventionens paragrafer kan också kopplas till arbetet med SIP (för vidare läsning se Sveriges kommuner och landsting 2019). Att samverkan spelar roll framkommer också i våra två delstudier. I de goda exemplen i enkätstudien rapporterar skolsocionomerna en högre grad av nöjdhet med samverkan än i enkätstudien i stort. Även om resultatet inte är statistiskt säkerställt

så är skillnaden i nöjdhet relativt stor och bekräftar att fungerande samverkan är essentiell för att lyckas i arbetet med eleverna.

Övergripande framgångsfaktorer identifierade inom generell samverkansforskning är goda *relationer* och god *kommunikation* mellan de parter som arbetar kring en viss fråga. Om

- stabilitet över tid kan etableras,
- det finns ömsesidig tillit,
- gem samma värderingar,
- gem samma mål,
- engagemang
- och en tydlighet kring uppdraget

har samverkan större möjligheter att lyckas och också hålla på sikt.

Här har multidisciplinära team visat sig vara mer effektiva än andra konstellationer (Englund 2017). Intervjustudien visar också på styrkan i att utgöra ett fast team, där en gemensam kunskapsbas kan fungera som ett kitt mellan de olika professionerna och skapa en känsla av att ”vara en egen enhet” med en gemensam identitet. Olika typer av samverkanssteam i arbetet kring skolfrånvarande elever har också prövats runtom i Sverige, inte sällan i projektform och en del inom satsningen ”Tidiga och samordnade insatser” (TSI). Arbetsmodellerna har sett olika ut, en del har inkluderat alla förebyggande nivåer, andra inte. Flera beskrivs på Skolverkets hemsida och kan vara till inspiration vid diskussioner kring hur skolsociala team kan utvecklas

Tyvärr saknas det longitudinella studier av samverkan kring elever med frånvaroproblematik, både i Sverige och internationellt. I de studier som finns så tenderar hindren att lyftas snarare än framgångsfaktorerna (Englund 2017, Ifous 2020). Ett exempel på vad som syns vara en lyckad svensk teambaserad samverkansstrategi i Sverige är Team Agera (TA) (Bolin et al 2018). I TA var arbetet strukturerat utifrån a) ett familjeuppdrag kopplat till socialtjänstens förebyggande och uppsökande expertis, med kvalificerade insatser för främst föräldrar och b) ett skolkuratorsuppdrag som inkluderade kurativa samtal, handledning till lärare och rektorer, social kartläggning samt ansvar för grupprocessövningar i de olika klasserna. Att finnas på skolan varje dag och att använda genomtänkta, för eleverna särskilt anpassade, kommunikationsstrategier var två grundläggande delar i arbetet med TA. Något som också kännetecknade medarbetarna i TA teamen var en tidigare yrkeserfarenhet från både från skola och socialtjänst, vilket underlättade samverkan mellan organisationskulturerna och beskrevs som en framgångsfaktor. Lärarna fick också genomföra gemensamma utbildningsinsatser i tidig upptäckt av elevers stödbehov. Ett byggande av en gemensam kunskapsplattform som de intervjuade medarbetarna i Stockholms stad också vittnar om. När TA utvärderades framkom att tillgängligheten och personkontinuiteten hos teamen gjorde att barnen själva kunde ta kontakt när det passade dem, och därefter starta egna problemformuleringsprocesser kring sin situation. Att möjliggöra att elever *själva* kan söka hjälp på plats i skolan kan vara värt att ha i åtanke för att ytterligare kunna skapa hållbara relationer med elever i behov av stöd. (Bolin et.al 2018).

Flera av de andra arbetssätt som prövats i Sverige har varit inspirerade av den så kallade Skottlandsmodellen. Modellen bygger på ett nationellt ramverk ursprungligen skapat för den skotska kontexten och innebär att alla kommuner arbetar enligt samma modell och med ett uttalat barnrättsperspektiv. En viktig del är att en huvudansvarig koordinator ska utses och att varje barn ska ha tillgång till en ”namngiven person”, något som är i linje med tanken om en stödjande vuxen som vi beskrivit tidigare. Andra grundläggande delar i Skottlandsmodellen är

- en *struktur för informationsdelning* myndigheter emellan,
- att *barn och familjer integreras* i arbetet med insatser,
- att använda *gem samma indikatorer* för att bedöma risker och behov och att sedan komma överens om insatser utifrån den gemensamma bedömningen,
- en *planerings, bedömnings- och beslutsprocess* som underlättar att kunna ge rätt hjälp vid rätt tidpunkt,
- att stärka kunskapen hos samtliga aktörer inom välfärdssystemet för att möjliggöra tidig upptäckt
- att ha kompetenta professionella inom alla serviceinstanser som jobbar med barn och deras familjer
- möjligheten att elektroniskt kunna dela demografiska data och gjorda bedömningar samt annan information (se mer på ”Getting it right for every child”, Scottish Government).

Även om den skotska modellen är omtalad så har studier av arbetssättet visat att samverkan är utmanande, nationella strategier till trots. Klassiska samverkanshinder som otydliga roller och spänningar mellan olika parter samt oklarheter kring sekretesshantering har kunnat identifieras även här (Coles med flera 2016). Sådana resultat visar att samverkan *är* en komplex uppgift. Att genomföra en strategi nationellt är samtidigt långt mer komplicerat än att försöka göra det på lokal nivå. Upplägget i Skottlandsmodellen framstår därför, programutvärderingar till trots, som i grunden väl genomtänkt med strategier kring kommunikation, relationsbyggande, gemensam kunskapsbas hos professionella samt strategier för att identifiera elever i riskzon. Att som i Skottlandsmodellen använda indikatorer i bedömning av risker och behov görs redan inom de skolsociala teamen, men kanske främst utifrån nivån på frånvaron. Finns det andra indikatorer än frånvaro som skulle kunna vara behjälpliga för att ringa in målgruppen för insatsen och som skulle kunna användas? Här kan Skottlandsmodellen tjäna som inspiration

7. Slutsatser och kommentarer

Utifrån identifierade framgångsfaktorer både i utvärderingen och i tidigare forskning, så framstår *etablerandet av förtroendefulla relationer* med eleverna som får stöd via skolsociala team som grundläggande. Att *erbjuda tillgängliga* vuxna som kan *arbeta uthålligt* är särskilt viktigt för att kunna skapa sådana hållbara relationer. Att resultatet i utvärderingen visar på hög grad av personkontinuitet bland skolsocionomerna i de skolsociala teamen är därför positivt.

Tillgängligheten till en stöttande vuxen kan se ut på olika vis, att vara på plats är ett sätt och att vara tillgänglig via sociala medier eller telefon ett annat. Även om intervjustudien vittnar om att det kan finnas nackdelar med att finnas på plats på skolan som skolsocionom, så finns också uppenbara fördelar. Inte bara i relation till elevarbetet utan även utifrån den ökade möjligheten att enkelt kunna träffas och samverka över professionsgränser. För att undvika eventuella negativa konsekvenser av ett sådant upplägg där hela skolsociala teamet är på plats på skolan kan en tydlig rollfördelning kring arbetet på plats vara extra viktig. Eftersom tydlighet kring roller och uppdrag är en generell framgångsfaktor behöver de skolsociala teamens yttre gränser också definieras, eller åtminstone löpande diskuteras. Det vill säga; vem ansvarar för vad och hur kan en struktur byggas så att gränserna kan hållas med en samtidig öppenhet och flexibilitet bland teamets olika medarbetare. Därtill behövs också konsensus kring vilka elever som de skolsociala teamen primärt är till för, åtminstone på stadsdelsnivå. Samtidigt kan arbetet i teamen också kräva flexibilitet i valet av den specifika vuxna som ska arbeta med den enskilda eleven, eftersom en fungerande personkemi och tillit hos eleven påverkar hur relationen kan utvecklas. Forskningen om en tillgänglig stödjande vuxen visar på att det viktiga inte alltid är vilken formell professionstitel den stödjande vuxne har. Det som istället är grundläggande är att det finns en specifik vuxen som kan inge förtroende och ge stöd över tid. Eftersom en förtroendefull relation ibland kommer till mer slumpmässigt, och utifrån vem som råkat vara på plats i kritiska situationer, är det viktigt att tänka på att involvera de som redan utvecklat en fungerande relation till eleven.

Att vara uthållig i elevarbetet, eftersom förändring tar tid, beskrivs som ytterligare en framgångsfaktor i intervjuerna och i övrig forskning kring motståndskraft. Olika typer av stödjande strategier kan behöva utvecklas för att bygga en sådan uthållighet, inte bara i teamen utan även hos eleven själv, föräldrar och andra viktiga vuxna i elevens närhet. Ett sätt kan vara att kontinuerligt ge feedback kring de framsteg som görs, även när de är små. Att bygga känslan av att ha en gemensam plattform inom teamen, kanske genom gemensamma utbildningsinsatser, är andra sätt att bygga uthållighet som lyfts både i intervjustudien, i beskrivningen av modellen TA samt även i Skotlandsmodellen om än på nationell nivå. Samtidigt som uthållighet framstår som en tydlig framgångsfaktor ser vi i enkätstudien att goda resultat *kan* uppnås inom relativt korta tidsperioder på sex månader, om vi ser till uppfyllelse av de individuellt uppsatta målen för enskilda elever. Viktigt att notera är också att de individuella målen mycket väl kan innehålla andra målbilder än just "bara" högre närvaro även om enkätstudien visar att individuella mål oftast är kopplade till närvaro. Vidare framstår det också som viktigt att inte "släppa" de elever som nått sina individuella mål, men som fortfarande ändå har relativt hög frånvaro. Det finns inget i utvärderingen som pekar på att så sker, men genom att vara mer noggrann i formuleringar av del- och huvudmål kan det kanske bli ännu tydligare i planerna när en insats kan bedömas ha nått sitt slutmål. Att arbeta något mer strukturerat med formuleringar och uppföljningar av mål

och delmål kan vara ett verktyg i arbetet. Att revidera och följa upp mål blir ett sätt att få perspektiv på arbetet som samtidigt kan vara hjälpsamt för att kunna ge konkret feedback och på så vis understödja uthållighet i arbetet.

En framgångsrik samverkan kring elever med skolfrånvaro kräver också *flexibilitet och gränsöverskridande mellan professioner*. Skolan har det formella ansvaret för den primärpreventiva nivån när det gäller skolfrånvaro, men någon form av struktur för samverkan med de som också arbetar på selekterad och indikerad nivå behövs självklart. En och samma elev kan ju röra sig mellan olika problemnivåer och mår troligtvis bäst av kontinuitet i kontakten, även om elevens situation och behov ändras. Här är det viktigt att ha strukturer och mötesplatser som fungerar för informationsdelning, så att ingen elev kommer i kläm eller glöms bort. Att sedan följa upp vilken typ av elever som de facto får insatsen blir också viktigt, särskilt om det finns en önskan inom att löpande följa upp utfallen av själva insatsen.

Vi ser i vårt utvärderingsmaterial att många av eleverna som får insats via skolsocialt team uppges ha olika typer av neuropsykiatriska funktionsnedsättningar. Behövs något särskilt göras för just den målgruppen? Finns det andra elever som teamen *inte* når fram till som också behöver stöd? Diskrepansen mellan våra två delstudiers resultat kring förekomst av mobbning är ett resultat som kan föranleda ytterligare kartläggning. Är mobbning inte vanligt hos målgruppen eller missar teamen de eleverna? Samma fråga kan vi ställa kring elever med missbruk och/eller kriminalitet. Finns det något skäl till att de inte finns representerade i just vår utvärderingspopulation, eller är det en grupp som inte ska omfattas av insatsen eftersom de behöver andra typer av insatser?

Referenslista

- Afifi, T., & Macmillan, H. (2011). Resilience following child maltreatment: a review of protective factors. *Canadian journal of psychiatric*, 56, 266–272.
- Andersson, H., Hermansson, K., & Ifous. (2019). *Ifous fokuserar skolnärvaro : en översikt av forskning om att främja alla barns och ungas närvaro i skolan*. Ifous.
<http://www.ifous.se/ifous-fokuserar-skolnarvaro/>
- Backlund, A. s., Högdin, S., & Spånberger Weitz, Y. (Eds.). (2017). *Skolsocialt arbete : Skolan som plats för och del i det sociala arbetet*. Gleerups Utbildning AB.
- Bohlin, A., Sorbring, E., och Ymefors, M (2017) i *Skolsocialt arbete : Skolan som plats för och del i det sociala arbetet*. Gleerups Utbildning AB. 183-193.
- Bellis, M., Hardcastle, K., Ford, K., Hughes, K., Ashton, K., Quigg, Z., & Butler, N. (2017). Does continuous trusted adult support in childhood impart life-course resilience against adverse childhood experiences - a retrospective study on adult health-harming behaviours and mental well-being. *BMC Psychiatry*, 17(110).
- Bellis, M., Hughes, K., Ford, K., Hardcastle, K., Sharp, C., Wood, S., Homolova, L., & Davies, A. (2018). Adverse childhood experiences and sources of childhood resilience: a retrospective study of their combined relationships with child health and educational attendance. *BMC Public Health* 18(792).
- Bethell, C., Forrest, C., & Stumbo, S. (2012). Factors promoting or potentially impeding school success: disparities and state variations for children with special health care needs. *Maternal and Child Health Journal*, 16, 35-43.
- Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful Qualitative Research: A Practical Guide for Beginners*. SAGE Publications.
- Chang, H., & Davis, R. (2015). Mapping the Early Attendance Gap: Charting a Course for School Success. https://www.attendanceworks.org/wp-content/uploads/2017/05/Mapping-the-Early-Attendance-Gap_Final-4.pdf
- Englund, U. (2017) *Samverkansprojekt- och sen då? En uppföljande studie om samverkansprocessen kring barn och unga som far illa eller riskerar att fara illa*. Akademisk avhandling. Örebro Universitet.
- Fletcher, A., Bonell, C., & Hargreaves, J. (2008). School effects on young people's drug use: A systematic review of intervention and observational studies. *Journal of Adolescent Health*, 42(3), 209-220. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.09.020>
- Frederick, J., Spratt, T., & Devaney, J. (2021). Adverse Childhood Experiences and Social Work: Relationship-based Practice Responses. *British Journal of Social Work*, 51, 3018–3034.
- Healy, K. (2014). *Social work theories in context. Creating frameworks for practice* (2 ed.). Palgrave Macmillan.
- Ifous (2020). Att utreda närvaroproblem i skolan. Ifous rapportserie 2020:3. Stockholm.
- Kearney, C. A. (2006). Confirmatory Factor Analysis of the School Refusal Assessment Scale-Revised: Child and Parent Versions. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 28(3), 139-144. <https://doi.org/10.1007/s10862-005-9005-6>

- Kearney, C. A. (2008). An interdisciplinary model of school absenteeism in youth to inform professional practice and public policy. *Educational Psychology Review*, 20(3), 257-282. <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9078-3>
- Kearney, C. A. (2008). School absenteeism and school refusal behavior in youth: a contemporary review. *Clinical Psychology Review*, 28, 451–471.
- Kearney, C. A., & Graczyk, P. (2013). A Response to Intervention Model to Promote School Attendance and Decrease School Absenteeism. *Child & Youth Care Forum*, 43(1), 1-25. <https://doi.org/10.1007/s10566-013-9222-1>
- Kearney, C. A., & Graczyk, P. (2014). A Response to Intervention Model to Promote School Attendance and Decrease School Absenteeism. *Child & Youth Care Forum : Journal of Research and Practice in Children's Services*, 43(1), 1-25. <https://doi.org/10.1007/s10566-013-9222-1>
- Kearney, A., & Graczyk, P. (2014). A response to intervention model to promote school attendance and decrease school absenteeism. *Child Youth Care Forum*, 43(1), 1-25.
- Kearney, C. A., Gonzalez, C., Graczyk, P. A., & Fornander, M. J. (2019). Reconciling Contemporary Approaches to School Attendance and School Absenteeism: Toward Promotion and Nimble Response, Global Policy Review and Implementation, and Future Adaptability (Part 1). *Front Psychol*, 10, 2222. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02222>
- Morse, J. M. (2003). Principles of mixed methods and multimethods research design. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Sage.
- Nationalencyklopedin (2022). <http://na.se/1.2679412>
- Olweus, D. (1995). Bullying or Peer Abuse at School: Facts and Intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 4(6), 196-200.
- Olshansky, S., Antonucci, T., & Berkman, L. (2012). Differences in life expectancy due to race and educational differences are widening, and many may not catch up. *Health Affairs*, 31, 1803–1813.
- Porche, M., Fortuna, L., & Lin, J. (2011). Childhood trauma and psychiatric disorders as correlates of school dropout in a national sample of young adults. *Child development*, 82, 982–998.
- Scottish Government: <https://www.gov.scot/policies/girfec/principles-and-values> nedladdad från skotska regeringens hemsida 12 oktober.
- Socialdepartementet. (2020). *Hållbar socialtjänst – En ny socialtjänstlag* (SOU 2020:47, Issue).
- Spratt, T., & Kennedy, M. (2021). Adverse Childhood Experiences: Developments in Trauma and Resilience Aware Services. *The British Journal of Social Work* (2021) 51, , 51, 999–1017.
- Stempel, H., Cox-Martin, M., Bronsert, M., Dickinson, M., & Allison, M. (2017). Chronic School Absenteeism and the Role of Adverse Childhood Experiences. *Academic Pediatrics*, 17, 837–843.
- Skolinspektionen. (2016). *Omfattande frånvärk ska utredas och åtgärdas*.
- Skolverket (2021). *Nationell kartläggning av elevfrånvärk. De obligatoriska skolformerna samt gymnasie- och Gymnasieskolan*. Rapport 2021:10

Skolverket:<https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/extra-anpassningar-sarskilt-stod-och-atgardsprogram#h-Sarskiltstod>. Nedladdad 3 oktober 2022 från Skolverkets officiella hemsida.

Skolverket: Tidiga och samordnade insatser för barn och unga - Skolverket Nedladdad 12 oktober 2022 från Skolverkets hemsida.

Stockholm stad. (2021). *Gemensam arbetsmodell för skolsociala team i Stockholms stad*.

Sveriges kommuner och landsting (2019). *Använd SIP – ett verktyg vid samverkan barn och unga (version 6.0)*.

Utbildningsdepartementet (2016): Saknad! Uppmärksamma elevers frånvaro och agera. *SOU 2016:94*.



MARIE CEDERSCHIÖLD HÖGSKOLA ARBETSRAPPORTSERIE | NR 107

Marie Cederschiöld högskola fick 2019 i uppdrag att utvärdera insatsen skolsociala team. Syftet blev att titta närmare på hur teamen arbetar med de elever som blir aktuella för stöd och vilken typ av stöd som kan vara verksamt. Resultaten bygger på intervjuer och enkätsvar. De visar att en relativt stor andel av eleverna som får stödet har en fastställd neuropsykiatrisk diagnos och att de olika stadsdelarna har organiserat arbetet med skolsociala team på en mängd olika sätt när det gäller rumslig placering, graden av individfokus och teamsammansättning. Att arbeta för att skapa en ökad trygghet och studiero, samt ett arbete med en rad olika typer av stödsamtal är de arbetsätt som används i högst utsträckning. I de fall samverkan beskrivs ha fungerat bra har eleverna också lyckats nå upp till insatsens uppsatta mål. Personkontinuitet, tillgänglighet, förmåga att skapa en förtroendefull relation till den enskilde eleven, samt uthållighet i arbetet är andra framgångsfaktorer som framkommer och stämmer överens med tidigare forskning kring hur elevers motståndskraft kan stärkas. Därför talar mycket för att relationsbyggande med enskilda elever bör utgöra en grundpelare i arbetet med skolsociala team. Den generella utmaningen med den här typen av verksamhetsöverskridande samverkan kring elever med frånvaro blir att kunna definiera teamens yttre gränser och målgrupp, samtidigt som flexibilitet och stabila relationer kan upprätthållas.

Maria Ingemarson är filosofie doktor i klinisk neurovetenskap vid institutionen för socialvetenskap, Marie Cederschiöld högskola
Filip Wollter är filosofie doktor i social välfärd vid institutionen för socialvetenskap, Marie Cederschiöld högskola