

Följeforskning i SATSA-projektet

Delrapport 2: Etableringsfasen

2025

Daniel Castillo

Docent i sociologi

Avdelningen för Offentlig förvaltning

Södertörns högskola

Anders Ivarsson Westerberg

Professor i offentlig förvaltning

Avdelningen för Offentlig förvaltning

Södertörns högskola



Medfinansieras av
Europeiska unionen

Inledning	1
Delstudiens metod och tillvägagångssätt	2
Om metoden Supported Education	3
Om implementering	3
Är SEd implementerad?	6
Vilka effekter ger metoden SEd?	7
Frivillighet	9
Individfokus	10
Struktur	10
Om samverkan i etableringsfasen	11
Samverkanskapacitet inom SATSA	12
Initiala oklarheter och samverkanshinder	13
Varierande samverkan med skolpersonalen	14
Att få tillträde till skolan	16
Extern och intern samverkan	19
Bedömd samverkanskapacitet i SATSA	20
Avslutande diskussion	23
SATSAs organisatoriska mål - hur ligger det till?	24
Referenser	25

Sammanfattning av rapportens slutsatser

- Det råder en stor enighet om att projektet som sådant är framgångsrikt och välbehövligt, och ger tydliga resultat för de elever som får det individuella stödet.
- Metoden Supported Education är implementerad inom projektet, men inte mer allmänt inom skolorna. Metoden anses dock vara ett bra verktyg för strukturering av arbetet och anpassas till verksamheten.
- Det är svårt att direkt koppla framgången till SEd-metoden. Snarare är det vissa delar i metoden som anses vara nycklar i arbetet: frivilligheten, individfokus samt metodens möjlighet att strukturera arbetet.
- Samverkanskapaciteten är inte fullt utvecklad i någon av kommunerna/skolorna, men varierar mellan dem.
- Skolpersonalens inledande misstänksamhet mot projektet, brist på känsla av delaktighet samt en viss projektrötthet har haft inflytande på samverkanskapaciteten.
- Varierande behov av samverkan och olika pedagogiska perspektiv har också spelat roll för samverkan i skolorna.
- En viktig förutsättning för samverkan är att coacherna får tillträde till skolorna, bland annat genom möjligheten till att vara på plats i vardagen, kunna interagera informellt med skolpersonalen, ha tillgång till ett ändamålsenligt arbetsrum och en sammanhållen arbetsdag

Inledning

Projektet SATSA syftar till att fler ungdomar påbörjar och slutför en gymnasieutbildning och ska förebygga att ungdomar hamnar i situationer med problematisk skolfrånvaro. Tre organisatoriska mål har formulerats: 1) Det förstärkta stödet och implementeringen av metoden Supported Education blir framgångsrikt och bidrar till att fler elever fullföljer sina gymnasiestudier; 2) Ledningsfunktioner och personal som möter målgruppen får ökad kunskap om metoden Supported Education samt ökade kunskaper om målgruppens behov och förutsättningar för att klara sina studier; samt 3) Projektet utvecklar en tydligare samverkansstruktur mellan skolan, kommunala aktivitetsansvaret och arbetsmarknadsinsatser som kan implementeras.

För en mer utvecklad diskussion om projektets bakgrund och studiens upplägg, se tidigare rapport (Castillo & Ivarsson Westerberg 2024, delstudie 1). Till projektet har också följeforskning kopplats, och i denna rapport presenteras den andra delstudien inom projektet. Liksom i den första delstudien har studierna inriktats mot metoden Supported Education som används för att ge stöd till elever, samt mot den samverkan som sker mellan SATSA och övriga aktörer.

Den första delstudien, som fokuserade på den så kallade implementeringsfasen av SATSA-projektet, visade att Supported Education upplevdes som en strukturerad men flexibel metod som erbjuder ett fördjupat arbetssätt i relation till eleverna. Metoden behövde dock förenklas, anpassas och kompletteras för att fungera bra. Coacherna i SATSA upplevde att metoden överlappade med deras egen professionsutbildning samt även andra vanliga metoder på området. En fördel med SATSA var att stödet som gavs elever med frånvaroproblematik var mer kvalitativt och kunde ges mer tid som det normalt inte fanns möjlighet att avsätta för elevhälsoteamen i respektive skola. En fråga som väcktes under den första studien var hur Supported Education ska betraktas – som en verktygslåda, en metod eller en modell, eller rentav ett förhållningssätt – som i förlängningen har att göra med hur metoden ska kunna utvärderas. Detta reser också frågor om metoden är viktig för resultatet eller om det är någon annan faktor som är mest central.

När samverkan studerades i den första delstudien framkom att coacherna över lag mötts av positiva reaktioner bland skolpersonalen, även om det förekom vissa problem i initieringsfasen som till exempel misstänksamhet och svårigheter att nå fram med projektinformation i några av skolorna. Samverkan med skolorna var således delvis

problematisk inledningsvis. En orsak som framkom var att skolornas organisation hade betydelse för samverkanskapaciteten. Det har också funnits oklarheter kring vad SATSA ska handla om och vilket stöd projektet kan ge. Studien visade också att gränser, revir och arbetsdelningsfrågor mellan olika yrkesgrupper som berörs av projektet bidragit till vissa samverkansproblem. En annan fråga som också diskuterades var förutsättningarna för lokal förankring bland de olika coachparen i de tre kommunerna.

I denna andra delstudie studeras det vi benämner som projektets etableringsfas. Denna kännetecknas av mer mognad inom projektet och där såväl metoden Supported Education som samverkansrelationer blivit mer etablerade. Tidsmässigt har delstudie 2 genomförts under projektets andra år. I nästa avsnitt nämner vi något kort om insamlingen av empiriskt material. Därefter följer två avsnitt som tar upp Supported Education som metod respektive samverkan i SATSA. Rapporten avslutas med en sammanfattande analys av etableringsfasen.

Delstudiens metod och tillvägagångssätt

Insamlingen av empiriskt material följer samma principer och frågeställningar som i delstudie 1, och bygger alltså på en kvalitativ metod. En utförligare övergripande metoddiskussion går att finna i delstudie 1.

Underlaget till denna andra delrapport utgörs av 23 intervjuer med coacher, lärare, personal i elevhälsoteam, projektledare, en kurator anställd inom projektet samt biträdande rektorer. Det har också genomförts ett antal observationer och deltagande vid projektmöten där coacher, projektledare och chefer deltagit.

Eftersom antalet anställda lärare vid de fyra skolorna som deltar i projektet är stort har ett urval gjorts. Urvalsgrunden har varit att coacherna blivit ombedda att inkomma med förslag på lärare som de interagerat med inom ramen för SATSA-projektet. Ett önskemål var att coacherna skulle bidra med kontaktuppgifter till lärare som både uppfattades vara positivt inställda till SATSA och de mer skeptiska. Syftet var att erhålla en bredd i intervjumaterialet när det gäller lärarerfarenheter av SATSA. Ett antal tillfrågande lärare tackade dock nej till att delta i studien, oftast med hänvisning till tidsbrist. Totalt sju lärare har intervjuats i denna delstudie.

Det finns en risk att endast de lärare som visat intresse för projektet, och som sympatiserar med projektets grundläggande och stödjande förhållningssätt till frånvaroproblematiken, valt att ställa upp på en intervju. Konsekvensen kan bli att en ensidig bild av lärarnas förhållningssätt presenteras i denna studie. För att i möjligaste mån undkomma färgning av analysen, har vi bitt lärarna att beskriva hur deras synsätt förhåller sig till andra lärarkollegor.

Ett liknande urvalsförfarande riktades även mot skolornas biträdande rektorer, även om antalet biträdande rektorer är betydligt färre. Totalt intervjuades fyra biträdande rektorer vid två skolor.

Majoriteten av intervjuerna genomfördes på plats och varade mellan ca 40 min och drygt en timme. Ett mindre antal genomfördes digitalt när ett fysiskt möte inte var möjligt. Intervjuerna har transkriberats och analyserats enligt vedertagen kvalitativ forskningsmetod. Vid möten har anteckningar förts som sedan sammanställts som dokumentation av projektets framskridande.

Som analytisk ram har vi utgått från dels implementeringsforskning och forskning om Supported Education, dels organisationsforskning med fokus på samverkan och samverkanskapacitet (Foster-Fishman et al (2001)).

Om metoden Supported Education

En bärande del av SATSA är användningen av metoden Supported Education (SEd). I den förändringsteori som presenterades i början av SATSA-projektet var en målsättning att “det förstärkta stödet och implementeringen av metoden Supported Education blir framgångsrikt och bidrar till att fler elever fullföljer sina gymnasiestudier”. De frågeställningar som finns i målbeskrivningen är dels att SEd ska bli implementerat, dels att den ska bidra till själva projektmålet. Så frågorna är huruvida det går att se om SEd har implementerats, respektive om och på vilket sätt metoden har bidragit till att fler elever fullföljer sina gymnasiestudier. I detta avsnitt diskuteras för det första vad implementering är och på vilket sätt det går att se om SEd är implementerad, för det andra om det är möjligt att se hur och på vilket sätt SEd bidrar till projektmålet.

Om implementering

Implementering är benämningen på en process där någon ny policy, modell eller metod ska införas i ett organisatoriskt sammanhang. När det gäller den offentliga verksamheten handlar det ofta om hur en av politiker bestämd eller beställd ny policy ska införas och genomföras för att bli mer effektiv, eller nå något specifikt mål. Ofta handlar det om nya organisationsmodeller eller om nya arbetsmetoder som ska implementeras. Enligt Socialstyrelsen finns det tre framgångsfaktorer som är centrala för lyckosam implementering: kompetensen hos användarna, en stödjande organisation samt ett effektivt ledarskap. Tillsammans med så kallad metodtrohet skapar dessa tre faktorer bättre förutsättningar för att

den nya metoden används som det var avsett. Därmed ökar sannolikheten för att stödet kommer målgruppen till godo (Socialstyrelsen webbsida).

Mer utförligare resonemang om implementering finns inom forskningen. Implementering är ett stort forskningsfält inom samhällsvetenskap, och främst statsvetenskap. I denna forskningsgenre har olika delar av styrnings- eller implementeringskedjan framhållits som viktiga. En rad studier av implementering av en given policy har visat att det praktiska utfallet ofta skiljer sig åt från de ursprungliga intentionerna, det vill säga att implementeringen är svår att åstadkomma. Ofta listas det ett antal hinder för implementering, och omvänt vilka faktorer som främjar en lyckosam sådan. En typisk ”checklista” på faktorer är Hogwood & Gunns (1984, 198 ff):

- Att tillämparen inte hindras av externa omständigheter
- Att tillräckligt med tid och resurser avsätts till genomförandet
- Att den nödvändiga kombinationen av resurser är tillgänglig
- Att det politiska beslutet baseras på en korrekt kausal förståelse av mål och medel
- Att relationen mellan mål och medel är direkt och utan mellanled
- Att tillämparen inte är beroende av andra aktörer
- Att deluppgifterna i genomförandet är specificerade i korrekt ordning.
- Att det är perfekt koordination och kommunikation (mellan de involverade)
- Att beslutsfattare kan kräva och uppnå perfekt kontroll över processen

Dessa premisser behöver således finnas för att en optimal implementering ska ske, men denna ideala situation kanske aldrig är möjlig att nå i praktiken. Särskilt inte då det handlar om komplexa policyområden, som till exempel skola eller sociala verksamheter, som präglas av osäkerhet och flernivåstyrning. Det brukar skiljas mellan ett top-downperspektiv och ett bottom-upperspektiv, beroende på varifrån implementeringsinitiativet kommer. Vid ett top-downperspektiv kommer initiativet från en hierarkiskt överordnad nivå och nedåt, medan bottom-upperspektivet i stället utgår från en idé om att gräsrotterna, förvaltnings-tjänstemännen, har en stor betydelse för implementeringen.

En linje i implementeringsforskningen handlar om att det måste finnas en bättre koppling mellan beslutsfattare och de som arbetar i verksamheten med att implementera besluten och policyer. Brist på samarbete mellan beslutsfattare och genomförare anses bland annat kunna medverka till formulering av orealistiska mål (Leong & Howlett 2022). Somliga menar till

och med att de som är implementerare är nyckelpersoner som bör involveras i utformningen av policy (Alishahi Tabriz et al. 2019). Forskning visar att samarbete mellan beslutsfattare och de som ansvarar för genomförandet spelar en avgörande roll för en lyckad implementering och kan bidra till att överbrygga det så kallade implementeringsgapet (Abdullahi & Othman, 2020). Detta samarbete har även beskrivits som vertikal samordning inom policyprocessen och har identifierats som den ”felande länken” i denna process (Adam et al., 2019).

Trots att det genomförts många implementeringsstudier finns det ingen enhetlig och väl grundad teoretisk ansats som fångar alla dilemman som rör implementering. Olika teorier kan förklara olika delar i processen, men inte helheten (Löfgren 2012).

Sammanfattningsvis kan implementeringsproblem finnas i alla delar av den tänkta styrnings- eller genomförandekedjan, även från det att själva målen och åtgärderna formuleras. Det finns en uppsjö av studier som listar olika slags hinder eller barriärer som förklarar varför implementering inte sker som det är tänkt. En översiktsartikel som kartlagt forskningsartiklar om implementering visar att det kan handla om strukturella orsaker, implementeringsfällor eller kunskapsfrågor (Howes et al. 2017). Utifrån 94 relevanta studier listas mer precist ett antal hinder:

- Ofullständig specifikation av mål
- Olämplig myndighet/aktör för genomförandet
- Motstridiga mål inom eller mellan politikområden
- Bristande incitamentsstruktur
- Motstridiga riktlinjer från myndigheter eller tjänstemän
- Begränsad kompetens hos implementerarna
- Otillräckliga administrativa resurser
- Misslyckad kommunikation

“Misslyckad implementering” innebär inte nödvändigtvis ett totalt misslyckande, utan kan även innebära att målen inte har nåtts fullt ut. De orsaker som identifieras kan ofta kopplas till olika delsteg vid utveckling och implementering av åtgärder och policys; formulering och beslut om mål, utformning och beslut av åtgärder, genomförandet av åtgärder, och

utvärdering. Det är sällan en utan ofta flera faktorer som bidrar till att målen inte nås. Vi återkommer till analysen av implementeringen av Supported Education nedan.

Är SEd implementerad?

På frågan om metoden är implementerad finns det olika svar beroende på ifall den analyseras utifrån ett praktiskt perspektiv enligt Socialstyrelsens modell eller ett teoretiskt samhällsvetenskapligt perspektiv. Om vi använder oss av Socialstyrelsens synsätt kan vi konstatera att kompetens och kunskapskriteriet är uppfyllt, och att det finns en stödjande organisation, medan det är mer tveksamt med ett effektivt ledarskap och att metodtroheten är bristfällig.

När det gäller kompetens och kunskap om metoden SEd är den väl tillgodosedd. Samtlig projektpersonal har erbjudits metodutbildningen i Supported Education under sep-nov 2023 och samtliga, med något enstaka undantag, genomförde den första delen av utbildningen på tre dagar. Coacherna i Haninge har även tillsammans med en av coacherna i Nynäshamn lagt ner mycket jobb på att anpassa utbildningsmaterialet/verktygen riktade till deltagare i SATSA. Det genomfördes också en andra del i utbildningen, som vände sig till chefer, senare under hösten 2023 där en gästföreläsare, professor Lies Korevaar, deltog (Nulägesbeskrivning SATSA oktober och november 2023). SATSA-personalen har också deltagit i två metoddagar, en under våren 2024 tillsammans med RSMH, och en under våren 2025 då Korevaar deltog.

Coacherna i Tyresö översatte och presenterade senare den så kallade femstegsmodell som Korevaar introducerade under metoddagen. Femstegsmodellen uppfattas av coacherna som ett förtydligande av SEd och som bidragit till att en ökad förståelse för hur arbetet med metoden kan ske.

När det gäller den stödjande organisationen ingår arrangemangen som nämndes ovan som en del av stödet. Det finns en stöttande projektledning, det sker metodutveckling, workshops och diskussioner löpande. Även de tre kommunerna har arbetat med att föra ut och informera om metoden i sina respektive skolor. I två av skolorna har kompetensutvecklingsinsatser riktade till hela skolpersonalen genomförts med stöd av RSMH. I en av skolorna har coacherna själva utbildat delar av lärarlagen om metoden.

Det är svårare att entydigt bedöma huruvida det finns ett effektivt ledarskap. Det ser olika ut i de olika kommunerna, beroende på hur projektet är inordnat i den organisatoriska strukturen och hur nära rektorer och skolchefer befinner sig. Ett intryck från intervjuerna är

att SATSA-projektet har “levt sitt eget liv” och inte varit helt integrerade i skolverksamheten, men att det skiljer sig mellan olika skolor.

Socialstyrelsen menar att metodtrohet bidrar till att metoden kommer målgruppen till nytta. I SATSA-projektet har metoden varit utgångspunkten, men anpassats till den verksamhet som bedrivs. Det innebär att den exakta metodtroheten fått stå tillbaka för en mer reflekterande användning som passar sammanhanget. Det talas om att metoden representerar mer ett förhållningssätt. På så vis är metodtroheten inte uppfylld enligt ett formellt synsätt.

Ser vi i stället till vad forskningen om implementeringen säger kan vi konstatera att flera av de punkter som tas upp inte är uppfyllda om man menar en överensstämmelse mellan intentioner och resultat. Exempel är att det saknas tillräcklig vetskap och kunskap om både projektet och metoden i skolorna både bland lärare och skolläda, att det har varit bristande kommunikation och att det finns skilda arbetssätt och förhållningssätt mellan olika professionella grupper i skolorna.

Svaret på ifall SEd är implementerad skulle utifrån dessa resonemang vara att den är implementerad inom projektet, men inte mer allmänt inom skolorna. Metoden används, anses vara ett bra verktyg för strukturering av arbetet och anpassas till verksamheten. En utmaning är frågan om vad som händer när projektet avslutas – kommer metoden leva kvar eller kommer den att tappas bort?

Vilka effekter ger metoden SEd?

Vad säger de som arbetar med metoden SEd inom SATSA-projektet? Iakttagelser från intervjuer och möten är att metoden används och är etablerad i projektet, men att användningen och förhållningssättet till den varierar. Det har sedan starten av projektet funnits en diskussion om metoden och hur denna ska användas och anpassas till SATSAs verksamhet. En utveckling som vi identifierat kring metodutvecklingen är att den femstegsmodell som presenterades uppfattades av flera i projektet som en konkretisering och ett sätt att förstå metoden bättre. Men bedömningen är att metoden efterhand utvecklats mot större enhetlighet, och att femstegsmodellen bidragit till detta. En av coacherna berättar att femstegsmodellen använts mer sedan den kom in i bilden, och den bidragit till att man kommer “till skott” snabbare.

“Måste hitta kärnan snabbare – femstegsmodellen kan ge just detta. Dessutom mer strukturerad. Tidigare var det svårt med en röd tråd med modellen – många verktyg men

användningen var lite oklar och oklart vad resultatet skulle bli. I vissa delar har den egna professionella kompetensen varit tvungen att komplettera modellen, där den var oklar.”
(Coach)

Lärarna och de biträdande rektorerna är inte så väl insatta i själva metoden SEd, även om en klar majoritet uppskattar det som sker i mötet med coacherna. En faktor som lyfts fram är att det är positivt att metoden medger att stödet sker utanför det formella skolarbetet och att eleverna träffar personer som inte är involverade i betygsättning eller bedömning. Detta menar lärarna skapar ett annat typ av förtroende till coacherna.

Den andra frågan om metoden är huruvida SEd bidrar till att projektmålen uppfylls, det vill säga ifall det är möjligt att se om metoden leder till önskat resultat. I den här studien har inte den typen av effektmätning stått i fokus, men vi vill ändå utifrån våra intervjuer diskutera frågan. Vi menar att det finns stora svårigheter med effektmätning inom den typen av områden som SATSA verkar inom.

För det första är skolverksamheten ett komplext sammanhang, där många olika faktorer bidrar till ifall elever klarar skolan med fullständiga betyg. Det är oerhört svårt att i ett sådant sammanhang kunna isolera effekterna av en enskild åtgärd som till exempel användande av en metod som SEd. För det andra krävs att metoden används på samma sätt av de som arbetar med metoden. Vi har sett att metoden är ett grundläggande verktyg som bidrar till struktur och systematik i arbetet med det individuella stödet till eleverna, men att användningen av metoden varierar mellan personer och skolor. Det finns således ingen enhetlig användning, vilket gör att den så kallade metodtroheten är bristfällig. Detta är i sig inget problem, snarare tvärtom, då resultatet och individanpassningen kan vara viktigare än metodtrohet. Men det får konsekvenser för möjligheten att mäta och utvärdera effekter av metoden. För det tredje är det förmodligen inte metoden i sig som ger effekter, utan vissa särskilda beståndsdelar i metoden som likväl kan finnas i andra liknade metoder eller förhållningssätt.

Vi kan utifrån våra intervjuer konstatera att användningen av SEd ger positiva effekter, men vi kan inte dra några slutsatser om exakt vilka effekterna är, och om de är direkt kopplade till metoden som sådan. En person i ett EHT breddar bilden av vad man kan se som ett lyckat resultat:

“Men jag tänker om man mäter utifrån att man inte hoppar av skolan, alltså att man är kvar i skolan, där kan man nog se och ändå får betyg, alltså någon typ av skolprestation bundet till det. Alltså då tror jag ändå man kan säga att det är ett lyckat resultat.” (EHT)

Vi menar att det är vissa inneboende delar i metoden som spelar roll. Dessa är att metoden är frivillig, att den har ett individfokus samt att den bidrar till struktur.

Frivillighet

När det gäller frivilligheten handlar det om att metoden bygger på att eleverna själva vill ta emot hjälp, och är motiverade. Det innebär också att det kan vara svårt att nå vissa grupper av elever, och typiskt sett de som står längst ifrån, eftersom det inte finns någon som “tvingar” dem att komma till skolan och delta i skolarbetet. Flera av coacherna berättar att frivillighet förutsätter någon grad av motivation, det vill säga att eleven själv vill förändra något. I de svårare fallen kan motivationen brista eller åtminstone variera över tid. Detta pekar också på problematiken med att ringa in vilken målgrupp projektet lyckas nå. En coach menar att:

“[...] de som är medfinansierade påstår att de inte förstår målgruppen. Det har liksom varit sådana saker som har hindrat saker hela tiden.” (Coach)

Svårigheterna att definiera målgruppen har mycket att göra med att gruppen med hög frånvaro också är en i hög grad variationsrik och komplex målgrupp där det ibland kan vara svårt med gränsdragningar. Många av eleverna har NPF-diagnoser av olika slag, men inte alla. Vissa har tidigare haft kontakt med EHT-teamet på skolan, men inte alla osv.

Gemensamt för många är också en historia av skolmisslyckanden. Det är också en grupp som på flera sätt redan har kontakter med andra stödfunktioner i samhället. Coacherna menar dock att frivilligheten är en viktig förutsättning för att eleverna ska vara villiga att ta emot stödet.

Särskilt lärare och biträdande rektorer har i studien visat sig tveksamma till SATSA-projektets fokus på frivillighet. För det första har frivilligheten inte alltid uppfattats som en grundpelare i SATSA av skolans personal. För det andra verkar många lärare mer intresserade av vilka sanktioner skolan kan aktivera när elever inte kommer till skolan. Frustration har också uppstått bland lärare när elever valt att avbryta stödet från SATSA, eftersom de då upplever att deras hårda arbete för en viss elev inte lett till något resultat. Samtliga skolor har uppfattat skolfrånvaro som problematisk, och välkomnat SATSA, men en skola har också valt att utveckla ett eget sätt att hantera frånvaron genom att anställa en

särskild frånvaroutredare. Metoden här skiljer sig från SATSAs då frånvaroutredaren mer arbetar med att snabbt kontakta elever och deras vårdnadshavare för att utreda orsakerna till frånvaron (se utförligare beskrivning nedan).

Individfokus

En av de delar som är specifikt för SEd och SATSA-projektet är att man kan arbeta mer fokuserat med individer, något som varken lärare, mentorer eller EHT-teamet har resurser för. Dessutom har lärare som profession ett mer kollektivt inriktat fokus på gruppen eller klassen. Här skiljer sig det dock en del mellan skolorna. De skolor som har en elevbas som i hög grad har ett behov av individuella anpassningar har också ett mer utpräglat positivt förhållningssätt till det individuella stödet SATSA ger. Andra lärare har nämnt att de gärna skulle se att SATSA riktade in sig mer på grupper och mer allmänna insatser, som till exempel CV-skrivande.

Det vi noterar utifrån intervjuerna är att en stor anledning till projektets framgång är att just det individuella stödet ger positiva effekter. Detta är emellertid svårämbar, och högst oklart om det är metoden SEd i sig som bidrar. En coach ger sin bild av det individuella stödet:

“Det jag kan tänka och som man väl ofta ser som en framgångsfaktor är att man får ett individuellt stöd.” (coach)

En annan coach menar att det är svårt att bedöma förändringen som SATSA bidrar med. Även om vissa elever förbättrar närvaron är det inte tillräckligt för att nå skolans uppsatta mål.

Struktur

Många framhåller att metoden är ett sätt att arbeta strukturerat, och att det är det som är metodens främsta nytta. Detta är också något som uppfattats bland lärare och personal ur EHT;

“En stor skillnad som vi ser, det är väl den här strukturen. De (coacherna) är ju oerhört strukturerade och jobbar helt systematiskt” (EHT)

För coacherna har SEd varit ett verktyg att hålla i handen under arbetet med eleverna. Innan femstegsmodellen introducerades till coacherna i de tre kommunerna var många dock osäkra på metodens betydelse. En coach beskriver;

”Det fanns många verktyg, men det var inte något tydligt när ska man använda vilket, varför och vad ska det mynna ut i?” (Coach)

Just vad som skulle göras efter att olika steg vidtagits var oklart, och det krävdes en separat professionsbaserad kompetens för att komma vidare i arbetet med eleverna, menade en coach. Samtidigt menade en av coacherna att metoden kan vara mer lämplig för nybörjare, och de som inte tidigare har arbetat med liknande metoder. Personal ur EHT beskriver det på ett liknande sätt:

“Det ska ju vara om man är nybörjare och inte har någon koll. Då kan det vara bra att ha stöd.” (EHT)

Femstegsmodellen verkar därför medfört en tydligare struktur i arbetet, enligt coacherna. Samtidigt innebär ett mer strukturerat arbetssätt att coacherna använder metoden mer likvärdigt, vilket på sikt kan stärka den så kallade metodtrogenheten.

Sammanfattningsvis finns det en stor enighet om att projektet som sådant är framgångsrikt och välbehövligt, och ger tydliga resultat för de elever som får det individuella stödet. Det är dock svårt att direkt koppla framgången till SEd-metoden. Snarare är det vissa delar i metoden som anses vara nycklar som frivilligheten, individfokus samt metodens möjlighet att strukturera stödarbetet.

Om samverkan i etableringsfasen

I detta avsnitt går vi närmare in på frågan om samverkan inom SATSA. För att förstå samverkan och hur den organiseras och fungerar i praktiken, använder vi begrepp som presenterades i den första delstudien. För att sammanfatta det perspektiv vi applicerar utgår vi från begreppet samverkanskapacitet. Samverkanskapacitet handlar om “de förutsättningar som behövs för att etablera effektiv samverkan och bygga hållbar social förändring” (Goodman et al., 1998, förf. övers.). Eftersom det inte finns *ett* bästa sätt skapa samverkan utgår vi från Foster-Fishman mfl (2001) antagande att samverkan påverkas av ett antal olika

faktorer. Samverkanskapacitet delade vi sedan tidigare upp i fyra underkategorier med viktiga faktorer.

Medlemskapacitet relaterar till medlemmarnas kompetens, motivation och stöd från moderorganisationen. Kompetens handlar exempelvis om att på individnivå kunna samarbeta med andra aktörer, lösa uppkomna konflikter, identifiera andras perspektiv och andra aktörers sammanhang samt kunna bygga upp en lämplig infrastruktur för samverkan. Motivation innebär faktorer som att personalen är positivt inställd till samverkan, tror att samverkan kan leda till förändring, är engagerad i uppgiften, har god självkänsla och uppskattar att arbeta i sammanhang med ett ömsesidigt utbyte. Stöd till medlemmarna handlar om att den egna organisationen skapar förutsättningar för medlemmarna att involvera sig i arbetet, ger logistiskt stöd samt ger ett stöd så att medlemmarna kan utveckla sin kompetens och motivation (Foster-Fishman mfl 2001, s. 244).

Relationskapacitet beskriver faktorer som ett positivt arbetsklimat, graden av delad vision, jämbördighet i maktförhållanden, positiv syn på mångfald samt utveckling av positiva externa relationer. I ett positivt arbetsklimat inkluderas sådant som sammanhållning, samarbete, tillit, öppenhet och ärlighet och konflikthantering.

Organisationskapacitet handlar om faktorer som effektivt ledarskap, formaliserade procedurer, effektiv kommunikation, tillräckliga resurser och en inriktning mot kontinuerlig förbättring. I ledarskapet poängteras bland annat vikten av fungerande administration, konflikthantering och kommunikation. Formaliserade procedurer avser en tydlig rollfördelning i organisationen, välutvecklade riktlinjer för arbetet samt en tydlig arbetsplan. Arbetet med kontinuerliga förbättringar handlar om kapaciteten att ta in och använda sig av extern expertis, såsom utvärdering och förmågan att hantera förändrade förutsättningar.

Slutligen, beskriver *programkapacitet* faktorer som behovet av tydliga och realistiska mål med inriktning mot innovation och otillfredsställda samhällsbehov.

Samverkanskapacitet inom SATSA

Begreppet samverkanskapacitet som vi har beskrivit ovan är ett perspektiv på samverkan som är vanligt förekommande i samverkanslitteraturen. Ambitionen i analysen av samverkan i SATSA är att applicera dessa ovanstående faktorer på det insamlade empiriska materialet. SATSA arbetar med metoden Supported Education i fyra olika gymnasieskolor i tre kommuner; Haninge, Tyresö och Nynäshamn. De fyra skolorna har också olika profiler. Riksäpplet i Haninge är en introduktionsskola för elever som är nyanlända till Sverige eller saknar betyg från grundskolan. Enligt biträdande rektorer har skolan en omfattande

frånvaroproblematik, som kan uppgå till mellan 30 och 40 procent generellt. Fredrika Bremer, också i Haninge är ett stort ordinarie gymnasium med både teoretiska program och yrkesutbildningar. I Tyresö gymnasium har fokus fram till höstterminen 2025 varit yrkesutbildningar och resursskola, då även två teoretiska program startat. I Nynäshamn dominerar utbildningen av yrkesprogram, och främst går där elever från den egna kommunen.

Varje kommun har ett coachteam som ska arbeta med SATSAs fyra insatser; individuellt stöd, arbetslivsinriktade insatser, kompetensutvecklingsinsatser samt utveckla samverkan. En tydlig skillnad mellan teamen är att i Haninge arbetar coacherna gentemot två olika gymnasieskolor, medan de övriga arbetar mot en skola.

I denna delstudie har vi fokuserat på samverkan mellan coacher och skolans personal, i huvudsak lärare och biträdande rektorer. Ett skäl till detta är att i den första delstudien observerade vi att samverkan med skolorna delvis var problematisk i initieringsfasen. En ambition i studien har därför varit att undersöka orsakerna till samverkansproblematiken.

Initiala oklarheter och samverkanshinder

Både lärare och biträdande rektorer har beskrivit den initiala skepsisen mot “ännu ett projekt i skolan”. En lärare menar att det fanns en misstänksamhet mot att nya externa professioner skulle arbeta med sådant som skolan redan gör. En lärare beskrev följande:

“Vilka är det som ska göra det vi kanske kan? Ingen som kanske har uttalat det, men någon liten känsla.” (Lärare)

En annan lärare reflekterar kring varför SATSA inledningsvis hade svårt att nå fram i vissa skolor, och menar att det kan kopplas till försöken att införa projektet i stor skala, med informationsmöten för alla lärare och annan personal. Just allmän information är vanligt förekommande i skolan och kan handla om olika typer av frågor. Enligt denna lärare riskerar detta sätt att initiera projekt att skapa irritation bland lärare.

“Det är lite så där att nu har någon mellancheff suttit och klurat ut någonting jättesmart och sen så utan att på något sätt ha försökt... Ni kan ju ha en dialog med oss och kolla, upplever ni det här som ett problem? Om det är ett problem, hur ska man kunna... Bara samverkan helt enkelt. Men det funkade inte riktigt på det sättet. [...] Och sen så försöker de sälja in någonting som de kanske inte riktigt, riktigt har tänkt igenom så att det blir inte övertygande.” (Lärare)

Ett skäl till irritationen kan vara att lärarna inte känner delaktighet, då sådana projekt sällan är förankrade hos dem, samt att de kan stjäla tid från kärnuppgiften. Externa projekt får alltså inte uppfattas som en belastning och måste ha en klar nytta. Ytterligare en lärare har en liknande analys av problematiken, och menar att lärare är utsatta för olika krav hela tiden och att alla små reformer och projekt gör lärare trötta; "Okej, men om man bara hör ordet projekt då vet man att det här är någonting som vi ska försöka stå ut med i kanske tre år och sen är det borta". Detta leder sannolikt till någon form av "projekttrötthet", vilket i praktiken innebär att lärare inte anstränger sig eftersom de vet att projekt tar slut. Samma lärare menar att lärarkåren i stället satsar på det beständiga, exempelvis de mer stabila elevhälsoteamen. Detta kan vara orsaker till att lärare kan vara svåra att engagera och öppna upp för ny samverkan.

En aspekt av samverkansproblematiken som kvarstannat i vissa arbetslag har varit då lärare varit kritiska till att coacherna ska kunna delta under lektioner i samband med att de stöttar enskilda elever. Problematiken är dock sannolikt kopplad till enskilda lärares förhållningssätt till externa aktörers deltagande i undervisningen.

Efter hand har dock förståelsen för SATSA förbättrats och förändrats under etableringsfasen. Flera lärare har också påpekat att deras skeptiska förhållningssätt byggde på förutfattade meningar om externa projekt i skolan och när de nåddes av mer information och kunskap om SATSA-projektet blev de mer positiva till projektet.

Varierande samverkan med skolpersonalen

Lärare och andra professioner i skolan är över lag positiva till SATSA som insats. Det är tydligt att lärarna uppskattar coachernas arbete eftersom de avlastar och ger lärarna mer tid till andra arbetsuppgifter. Särskilt Riksäpplets personal i Haninge ger uttryck för detta, eftersom frånvaroproblematiken är så omfattande att lärarna till viss del känt sig hjälplösa.

Graden av samverkan varierar emellertid mellan lärare och skolor. Vissa lärare menar att de inte behöver träffa coacherna så ofta, utan det sker vid behov. De kan ändå ge coacherna det utrymme de behöver med eleverna. En lärare ger sin bild av samverkan:

"Men det jag däremot upplever är att de får fri lejd att göra sitt uppdrag. Jag upplever att det är så som jag gör, att om [coachen] säger att SATSA behöver ha en elev, då får de ta eleven. För det kommer inte på något sätt försämra elevens skolgång. Och sen så bara märker man hur det blir bättre. Så kanske inte ett sådant bra samarbete att vi jobbar ihop tillsammans. Men snarare att vi får jobba parallellt med varandra." (Lärare)

Även några biträdande rektorer menar att coacherna har fått arbeta i sin takt och sedan har de bokat in avstämningar. I dessa sammanhang är det tydligt att coacherna byggt upp ett förtroendekapital bland lärarna och rektorerna. Andra menar att det är viktigt med en tät kontakt mellan coacher och lärare, delvis för att undvika att mentorn hamnar utanför i relationen till eleverna. Båda perspektiven är närvarande på olika sätt i skolorna men verkar också accepteras av de inblandade aktörerna.

Bland de biträdande rektorerna är bilden av samverkansgraden ungefär den samma som för lärarna. Av naturliga skäl befinner sig de biträdande rektorerna på ett större avstånd till coacherna – de har ofta många arbetslag de ansvarar för och SATSA blir därför något som sker längre från deras vardag. En del biträdande rektorer uppskattar närheten till coacherna och följer deras arbete i vardagen, medan andra förhåller sig mer distanserat till deras arbete. Några biträdande rektorer är svagt inblandade i SATSA och uppger att de saknar detaljkunskaper men önskar att de kunde få mer inblick i arbetet.

Oftast har coacherna en närmare kontakt med EHT-personal än de biträdande rektorerna. En särskild utmaning för de coacher som behöver samverka med flera EHT är just svårigheten att hantera olika "kulturer" (som kan orsakas av flera faktorer, bland annat ämnesområde, arbetslagets sammansättning med mera) i olika EHT. I vissa EHT fungerar samverkan tillfredsställande, medan i andra EHT har coacherna svårt att få tillträde.

En gemensam nämnare bland lärare och biträdande rektorer är att de efterfrågar mer feedback från coacherna tillsammans med mer löpande utvärdering av insatserna.

I den första delstudien fick vi indikationer på att det existerade viss friktion mellan SATSA och lärare på några av skolorna, och att detta kunde ha betydelse för möjligheterna till samverkan. Denna fråga har vi undersökt mer utförligt i denna delstudie i samtalen med lärare och biträdande rektorer. Det som framgått av studien är att lärargruppens syn på deras uppdrag i skolan kan påverka samverkan mellan SATSA-coacherna och lärarna. Även om ingen av de intervjuade i skolpersonalen själv upplevt denna friktion, menar de att det finns olika sätt att se på skolans uppdrag bland kollegorna. En lärare beskriver två olika men centrala förhållningssätt:

"Det finns en viss antagonism mellan ett mer specialpedagogiskt tänk, om vi ska kalla det för det, och mer förmedlingspedagogisk dogmatisk undervisning." (Lärare)

Idealtypiskt kan de olika synsätten grovt kategoriseras enligt följande; i det specialpedagogiska tänkesättet ingår ett bredare perspektiv på eleverna, där ett individuellt,

relationellt, stöttande och motiverande förhållningssätt står i centrum. I det förmedlingspedagogiska synsättet är det undervisningen och kunskapsöverföring som står i centrum, med ett minimum av motiverande insatser och där gruppen och inte individen är i fokus. Det förmedlingspedagogiska synsättet kan visa sig genom att lärare, vanligtvis vid akademiska program, anser att eleverna ska så att säga "palla trycket" och därför inte behöva särskilt stöd, menar en coach.

Ett mer specialpedagogiskt tänk kan antas gynna förutsättningarna för samverkan mellan lärare och coacher, eftersom SATSAs utgångspunkter just handlar om att ge individuellt stöd och arbeta med elevens relationer och förmågor. Det är dock svårt att veta på förhand vilken inställning lärare har till ett mer specialpedagogiskt perspektiv. Skillnader i lärares förhållningssätt förklaras ibland, något förenklat, med hänvisning till generationsskillnader. En annan coach påpekar dock att de olika förhållningssätten inte alltid kan hänföras till skillnaderna mellan en yngre och en äldre generation lärare, det kan också handla om yngre lärare som inte vill gå utanför de uppfattade ramar för lärarens uppdrag.

Sett till vilka skolor som ingår i SATSA och deras profiler mot primärt introduktionsprogram, resursskolor och yrkesutbildningar är det tydligt att detta kan ha gynnat samverkan. Detta eftersom stora delar av lärarkåren, åtminstone vid Riksäpplet, Tyresö gymnasium och Nynäshamns gymnasium, har erfarenheter av elevgrupper som behöver särskilt stöd och olika typer av anpassningar i skolan. Utifrån intervjuerna med lärare och biträdande rektorer är det tydligt att specialpedagogiska synsätt inte är främmande i dessa skolor. Det kan alltså sägas existera en relativt hög grad av delad vision kring eleverna hos lärare och coacher.

En annan central aspekt som flera coacher lyfter fram är att samverkan med lärarna kräver respekt för professionen, försiktighet och fingertoppskänsla. En av coacherna menar att det är viktigt att de "bara informerar lärarna om elevens önskningar eller hinder", och undvika att säga vad lärarna ska göra. En annan coach berättar att de enbart försöker ge "ren information – sen så gör läraren vad den vill med den informationen".

Att få tillträde till skolan

För att överhuvudtaget kunna samverka krävs att coacherna får tillträde till skolorna i projektet. Ovan diskuterades att detta tillträde kantades av en del hinder i projektets initieringsfas. Just det faktum att SATSA är fristående från skolan har varit positivt för arbetet med eleverna, då studien har visat att det är en fördel för eleverna att inte samtala om skolsituationen med lärare eller mentorer som samtidigt har en bedömande och betygsättande

roll. Samtidigt har den fristående konstruktionen inneburit en utmaning för tillträdet till skolorna.

En typ av tillträde är möjligheten att vara på plats i vardagen i de olika skolorna. Denna form av tillträde varierar dock mellan skolorna i projektet. Vilken typ av tillträde coacherna får kan också inverka på hur väl samverkan kan etableras. På Tyresö gymnasium har coacherna ett anvisat arbetsrum och möjlighet att boka andra typer av möteslokaler vid behov, i Haninge delar coacherna på ett litet arbetsrum på en av skolorna men saknar fast arbetsplats på den andra av deras skolor och i Nynäshamn har coacherna från början haft ett arbetsrum på skolan, men det låg undanskymt i en korridor. Sedan har SATSA fått ett rum mer centralt, vilket har betytt mycket för känslan av att vara med i skolan där eleverna finns.

Intervjuerna med lärare och biträdande rektorer visar att de anser att det är positivt att coacherna är på plats i skolorna och är synliga för både personal och elever. Särskilt uppskattas möjligheten till spontana och informella möten i skolans korridorer. Just möjligheten till snabba avstämningar uppskattas;

“Sen pratar vi ju inte känsliga elevärenden i korridoren. Men man kan säga att nu träffade jag den där eleven vi pratade om, så nu är det på gång. Jamen, vad bra, hojta till om du behöver något” (Lärare).

Att vara på plats på skolorna innebär också att coacherna är tillgängliga och flexibla, vilket är egenskaper lärare också uppskattar hos coacherna. En biträdande rektor menar att en förutsättning för god samverkan är att coacherna har en plats att sitta på:

“Men det vi inte har, som jag tror skulle vara bra, är ju att ha en samlingsplats. Alltså där SATSA kan komma och vara på skolan hos oss.” (Biträdande rektor)

En coach förklarar att bristen på bra arbetsrum minskar flexibiliteten och gör det svårare för elever att ta kontakt med coacherna. Utan tillfredsställande arbetsrum ägnar coacherna mycket tid åt mötesplanering för att kunna träffa eleverna.

En av coacherna beskriver god samverkan som något som både är beroende av dels “institutionella möjligheter” (organisatoriska) och resurser, dels individerna och deras informella relationer. En fördel i en av kommunerna var att en av coacherna redan var en etablerad kollega i en skola sedan en tidigare anställning, vilket är något ett flertal lärare och biträdande rektorer tagit upp som en positiv faktor i sammanhanget. Att redan ha en informell

relation till personal i skolans värld kan anses vara en värdefull inträdesbiljett för ett projekt som SATSA.

De organisatoriska förutsättningarna ser, som nämnts ovan, olika ut i de tre kommunerna, och i en kommun upplever coacherna en splittrad tillvaro där de saknar bra möjligheter att möta eleverna samt att splittringen faktiskt tar tid då de måste förflytta sig mellan skolor dagligen. En av coacherna beskriver tillvaron:

“Att dricka kaffe och vara informella, det är ju skitkul. Men det är så svårt att hinna. Det skulle vara jättekul om man var på en plats varje dag. Det är som idag, springa fram och tillbaka två gånger. Det finns ingen tid för mig att dricka kaffe förutom i möten.” (Coach)

Även om informella relationer är mycket värdefulla för att utveckla god samverkan är förutsättningarna för att arbeta mer informellt i relation till skolpersonalen fysiskt begränsade, menar coacherna i kommunen. Även den efterfrågade synligheten i skolorna blir svårare att uppfylla under de beskrivna förhållandena. En nackdel med det informella sättet att skapa och utveckla samverkan, som nämns av flera coacher i projektet är att det finns en risk att arbetet med SATSA blir för personbundet, vilket kan riskera möjligheterna till att etablera en ordinarie verksamhet i framtiden för SATSA. När samverkan följer enskilda individer kan det vara svårt att upprätthålla den om individer byts ut, till exempel om coacherna byter arbetsplats eller är föräldralediga.

En annan aspekt av tillträdet rör relationerna till EHT i skolorna. Här finner vi också skillnader mellan kommunerna och skolorna. I Tyresö har coacherna lyckats utveckla ett eget forum i samverkan med skolans EHT, där de en gång i veckan kan diskutera elever som är inskrivna i SATSA eller är på väg in. I Haninge, med två skolor och fem olika EHT, varierar tillträdet för coacherna. I några EHT har samverkan etablerats på ett positivt sätt, medan i andra finns det fortfarande en del hinder kvar. Ett sådant hinder är den begränsade tillgången till bokningsscheman för EHT-möten. I Nynäshamn har samverkan med EHT varierat. En sak som förändrats är mötesstrukturen där man har färre möten än i början eftersom särskilt coacherna upplevde att många möten var fruktlösa. Samverkan försvåras också av att olika professioner lyder under olika regelverk när det till exempel handlar om sekretess.

Åtminstone en skola har nyligen anställt en så kallad frånvaroutredare som inte tillhör SATSA för att komma till rätta med frånvaroproblematiken. Frånvaroutredarens uppdrag skiljer sig dock markant från coacharbetet i SATSA. Enligt en av skolans biträdande rektorer arbetar frånvaroutredaren systematiskt mot elever med frånvaro, mentor och föräldrar och

med tydliga åtgärder samt uppföljning. En huvudsaklig strategi är att ringa hem till eleverna och ställa krav på närvaro och genom samtal kunnat identifiera orsakerna till frånvaron, något som ska ha gett upphov till snabba åtgärder och på sikt mätbara resultat. Frånvaroutredaren är också en del av skolan och arbetar nära skolans personal.

Extern och intern samverkan

Den samverkan som har diskuterats hittills har främst berört en av SATSAs fyra insatser, nämligen det individuella stödet. De arbetslivsinriktade och kompetensutvecklande insatserna och det övergripande målet att utveckla samverkan över lag behöver också beröras. När det gäller de arbetslivsinriktade insatserna handlar det om extern samverkan utanför SATSA-projektet och skolans värld. I Tyresö har coacherna arbetat fram samverkan med kommunens arbetsmarknadsenhet för att överbrygga det glapp som kan inträffa för elever mellan gymnasieskolan och arbetslivet. Här är målet att utforma rutiner för dessa elever. I Haninge har också samverkan med kommunens arbetsmarknadscenter initierats, och där har det exempelvis handlat om att utveckla en individuell lösning med en elev som både vill gå i skolan och arbeta samtidigt. I Nynäshamn har samverkan skett med Ung i Nynäs. Ung i Nynäs uppdrag är att minska ungas arbetslöshet och öka antalet med fullständiga grundskole- och gymnasiestudier. I uppdraget ingår även att erbjuda insatser i enlighet med det kommunala aktivitetsansvaret.

De kompetensutvecklande insatserna kan delas in i interna och externa insatser. Som vi beskrev i avsnittet om Supported Education har projektet genomfört utbildningar i metoden för huvuddelen av den interna projektpersonalen. De externa insatserna handlar om utbildningar riktade mot skolans personal. En kompetensutvecklingsinsats riktad till all skolpersonal på Nynäshamns gymnasium har genomförts på temat "Förhållningssätt som främjar skolnärvaro". I Haninge har projektledare och coacher deltagit på rektorsmöte och där informerades det bland annat om arbetsterapeutens roll i skolan. I Tyresö har SATSA genomfört en metodworkshop för två arbetslag kring SED och planerar för flera. Där har man pratat om förhållningssätt, jobba i case etcetera. Vidare har Resursskolan har börjat använda SED-verktyg. I alla tre kommunerna har coacherna varit med på arbetsplatsträffar och informerat om SATSA (SATSA nyhetsbrev), men de har också genomfört CV-verkstad för alla elever på skolorna. Utöver dessa insatser har även coacherna i framför allt Haninge och Nynäshamn genomfört klassrumsworkshops som vänder sig till många elever. Hittills har 26 workshops genomförts och nått ut till 660 elever. Inriktningen på dessa workshops varierar men kan handla om motivation, stress, sömn och studieteknik, och sker i samverkan med

mentor/lärare/elever utifrån behov i klassen. Detta är ytterligare exempel på det kompetensutvecklande inslaget i projektet.

Ett exempel på arbetet med det övergripande målet om samverkan, är att coacherna i de tre kommunerna utvecklat samverkan med grundskolor för att underlätta övergångarna mellan grundskolan och gymnasieskolan för de elever med frånvaroproblematik. I Tyresö har exempelvis ett mål varit att samverka med grundskolan för att utveckla rutiner kring dessa övergångar, något som kommunen tidigare inte haft, enligt coacherna. Ett skäl till att utveckla dessa rutiner, menar en av coacherna, är att göra proceduren oberoende av oss som personer i framtiden. På så sätt finns förhoppningen att övergångsarbetet kan överleva på sikt. Ett annat exempel är att coacherna i Haninge har utvecklat samverkan med Haninge kommuns insats mot skolfrånvaro i grundskolan, men också med team i kommunen som arbetar mot våld bland ungdomar. I det senare fallet har coacherna inventerat existerande stödfunktioner kring ungdomar som far illa av våld, vilket är värdefullt för SATSA-projektet. I Nynäshamn har coacherna besökt grundskolor och presenterat sig, och träffat elevhälsan och rektor. Grundskolorna har identifierat elever som kan vara aktuella för SATSA.

Utöver samverkan i dessa externa insatser bör det även tilläggas något kring samverkan internt i SATSA-projektet. Den interna samverkan har redan beskrivits i avsnittet om implementering av SATSA, där vi redogjorde för bland annat intern metodutbildning, samverkan kring utbildningsmaterialet och metoden i sig, en stöttande projektledning, anordnandet av workshops och kontinuerliga coachmöten. En allmän observation är att samverkan är väl utvecklad och genomtänkt i projektet, där det också finns en öppenhet för förändringar och möjlighet att genomföra dessa praktiskt. Ett exempel är samverkan kring femstegsmodellen som utvecklats efter hand, och som verkar ha bidragit till en delad vision och likvärdighet i arbetet för coacherna.

Bedömd samverkanskapacitet i SATSA

Våra observationer av samverkan i SATSA-projektet kan förstås och kategoriseras utifrån de fyra dimensionerna av samverkanskapacitet. I nedanstående tabell presenteras bedömningar inom respektive dimension (medlemskapacitet, relationskapacitet, organisationskapacitet och programkapacitet) för de tre kommunerna. Nederst i tabellen återfinns en övergripande bedömning av samverkanskapaciteterna i de tre kommunerna.

	Tyresö	Nynäshamn	Haninge (1)	Haninge (2)
Medlemskapacitet	Kompetent och sammansvetsad grupp över tid. Motiverade. Tydligt stöd.	Kompetent grupp men byte av personer har minskat MK, många personer på få %. Tydligt stöd.	Kompetent och sammansvetsad grupp över tid (samma som i 2). Motiverade, men har stött på hinder. Tydligt stöd.	Samma som i Haninge 1.
Relationskapacitet	Ingen uppenbar friktion mellan professioner/personer/synsätt. Tillitsfulla relationer. Informell grund. Gott arbetsklimat. Tydlig tillhörighet (skola).	Friktion mellan olika professioner/personer, olika synsätt EHT/SATSA, svag samverkanskultur.	Varierande tillit bland lärarna/itr. rektorer, viss friktion mellan professioner/personer, synsätt, tidigare kontakter underlättar informella relationer. Svag tillhörighet (skola).	Hög tillit bland lärarna/itr. rektorer, samsyn mellan professioner/personer, synsätt. Svag tillhörighet (skola).
Organisationskapacitet	Stark förankring hos ledningen (skolchef). Samverkan bygger på de enskilda individerna, ej organisatoriskt hållbar. Formaliserade procedurer.	Organisatorisk turbulens, svag förankring hos ledningen.	Otillfredsställande arbetsrum (resurser), splittrad tillvaro, svag förankring hos ledningen. Delvis formaliserade procedurer.	Inget arbetsrum (resurser), splittrad tillvaro, relativt stark förankring hos ledningen. Delvis formaliserade procedurer.
Programkapacitet	Tydliga men komplexa mål. Variation i målgruppen. Oklar framtid, projektifiering.	Tydliga men komplexa mål. Målförskjutning och projektifiering	Tydliga men komplexa mål. Oklar hållbarhet i samverkan, variation i målgruppen, oklar framtid, projektifiering.	Tydliga men komplexa mål. Variation i målgruppen, oklar framtid, projektifiering.
Bedömning av samverkanskapacitet	Mellan/Hög	Låg	Låg/Mellan	Mellan

Tabell 1. Bedömd samverkanskapacitet i tre kommuner.

Tabellen visar att samverkanskapaciteten varierar mellan kommuner och skolor. Vi kan se att medlemskapaciteten är stark i två kommuner, men lite svagare i Nynäshamn. Detta beror i huvudsak på att det varit ett byte av personer, men också att det har lyfts att många personer är inblandade i projektet på få procent. Detta kan också spela roll för relationskapaciteten, då det är svårare att få ihop gruppen. Det finns olika synsätt mellan olika professioner såväl i EHT-team i relation till SATSA som mellan lärare och SATSA. En förklaring kan vara skillnaden i synen på pedagogik: ett förmedlingspedagogiskt respektive ett specialpedagogiskt synsätt. Andra saker som påverkar relationskapaciteten är tillträdet till skolan. Det handlar om hur coacherna införlivas i skolkulturen, och de informella kontaktytorna som kan vara lärarrum, kaffemaskiner och den kollegiala samhörigheten. Där är den fysiska placeringen viktig.

Organisationskapaciteten handlar om hur projektet integreras i den befintliga organisationen och i vilken utsträckning det har stöd från ledningen. I detta avseende skiljer sig SATSA-projektets förutsättningar mellan olika skolor och kommuner. Den kommun som tydligast avviker är Nynäshamn, där en omorganisation och ett byte av skolledning i början av SATSA ledde till turbulens och osäkerhet. Men variation finns även inom en och samma kommun, exempelvis Haninge, där förankringen hos ledningen ser olika ut i de två skolor som deltar.

När det gäller programkapaciteten lyfter de flesta samma slags problem. Det är svårt att definiera målgruppen på grund av olikheter mellan elever, det är svårt att uppnå målet om att gå ut gymnasiet med fullständiga betyg och projektet har en oklar fortsättning.

Sammantaget enligt denna analys har Tyresö den högsta samverkanskapaciteten i jämförelse med de andra, där Haninges två skolor ligger i mellanskiktet medan Nynäshamn har den lägsta samverkanskapaciteten.

Sammanfattningsvis bygger en god samverkanskapacitet på ett antal faktorer som tillsammans behöver vara uppfyllda. Organisation och struktur är viktigt som ett slags grundförutsättningar. Ett projekt behöver vara ordentligt förankrat såväl formellt organisatoriskt som informellt på gräsrotsnivå. Den formella förankringen är måhända lättare att åstadkomma och handlar om planering, mötesstruktur, information och kommunikation. Den informella handlar mer om det personliga mötet, närvaron och insocialiseringen i skolkulturen. En särskild utmaning har varit olikheten i professionerna, och de gränser som uppfattas finnas dem emellan. En skillnad handlar om synsättet på pedagogik, vilket kan ha avgörande betydelse för samverkan.

Avslutande diskussion

I den här delstudien har vi fortsatt att följa SATSA-projektet, men nu har fokus varit på projektets etableringsfas. Liksom i delstudie 1 har vi undersökt frågor relaterade till metoden Supported Education och samverkan i projektet. På ett övergripande plan råder det en stor enighet om att projektet som sådant är framgångsrikt och välbehövligt, och ger tydliga resultat för de elever som får det individuella stödet.

I studien av etableringsfasen har vi, för det första, koncentrerat oss på SEd-metodens implementering. Analysen av intervjuerna visar att SEd är implementerad inom projektet, men inte i samma utsträckning inom skolorna där projektets huvudsakliga stödverksamhet bedrivs. Bland coacherna är det tydligt att metoden används, även om den har anpassats till verksamheten och målgruppen efter hand. Metoden anses vara ett bra verktyg för strukturering av arbetet. Däremot är det svårt att direkt koppla projektets framgångar till SEd-metoden. Snarare är det vissa delar i metoden som anses vara nycklar i arbetet: frivilligheten, individfokus samt metodens möjlighet att strukturera arbetet.

För det andra, har vi analyserat samverkanskapaciteten i SATSA-projektet. För att bedöma samverkanskapaciteten har vi utgått från ett ramverk där samverkan analyseras i fyra dimensioner; medlemskapacitet, relationskapacitet, organisationskapacitet och programkapacitet. Vår analys visar att samverkanskapaciteten inte är fullt utvecklad i någon av kommunerna, samtidigt som den varierar mellan dem. Mer precist så har exempelvis skolpersonalens inledande misstänksamhet mot projektet, brist på känsla av delaktighet samt en viss projektrötthet bland lärarna haft inflytande på samverkanskapaciteten. Klimatet har dock tydligt förbättrats och förändrats under etableringsfasen. I den direkta samverkan mellan coacher och skolorna har behoven av samverkan sett olika ut, ibland sporadisk, ibland mer tät. Vi har också sett att olika pedagogiska perspektiv kan ha betydelse för samverkanskapaciteten, och att dessa perspektiv varierar mellan skolorna. En ytterligare central aspekt av samverkan, som studien tydligt visar, är vikten av att coacherna får tillträde till skolorna – att vara på plats i vardagen, möjlighet till informella möten, ändamålsenligt arbetsrum och en sammanhållen arbetsdag har visat sig vara viktiga för samverkanskapaciteten. Slutligen visar våra observationer att den externa samverkan med aktörer utanför skolan både har initierats och etablerats i samtliga kommuner, exempelvis med kommunernas arbetsmarknadsenheter och grundskolor.

SATSAs organisatoriska mål - hur ligger det till?

I rapportens inledning presenterades de organisatoriska mål som formulerades för SATSA vid projektstarten. Utifrån det insamlade materialet och den genomförda analysen går det att i någon utsträckning bedöma hur projektets verksamhet motsvarar dessa mål.

Det första målet var att det förstärkta stödet och implementeringen av metoden Supported Education skulle bli framgångsrikt och bidra till att fler elever fullföljer sina gymnasiestudier. Vi kan se att SATSA är ett förstärkt stöd som helhet, och att metoden är implementerad i projektet även om den inte är brett implementerad på skolorna. Vi kan konstatera att SED bidrar, men det är svårt att veta exakt på vilket sätt. Det vi kan bedöma utifrån våra studier är att metoden bidrar med struktur, samt ett individuellt fokus på elever. Att projektet är frivilligt att delta i verkar också vara en del av framgången.

Det andra målet var att ledningsfunktioner och personal som möter målgruppen får ökad kunskap om metoden Supported Education samt ökade kunskaper om målgruppens behov och förutsättningar för att klara sina studier. Vi kan inte utifrån våra studier se ifall alla ledningsfunktioner och personal fått ökad kunskap om SED. Det är tvärtom troligt att kunskapen om metoden är låg, och till och med så att många inte känner till metoden över huvud taget. Vad gäller den andra delen av målsättningen som handlar om målgruppens behov är det svårt att definiera vilken som är målgruppen, eftersom den är så komplex. Det är därför också svårt att veta om kunskapen ökat.

Det tredje målet handlade om att projektet skulle utveckla en tydligare samverkansstruktur mellan skolan, kommunala aktivitetsansvaret och arbetsmarknadsinsatser som kan implementeras. Vi kan se att sådana samverkansstrukturer har utvecklats, och blivit allt viktigare. Över huvud taget har samverkan och rutiner kring övergångar utvecklats, både övergången mellan grundskola och gymnasium och övergången mellan gymnasium och arbetsmarknad och kommunala aktivitetsansvaret.

Referenser

- Adam, C., Hurka, S., Knill, C., Peters, B. G. and Steinebach, Y. (2019). Introducing Vertical Policy Coordination to Comparative Policy Analysis: The Missing Link between Policy Production and Implementation. *Journal of Comparative Policy Analysis. Research and Practice*, 21:499-517.
- Alishahi Tabriz, A., Birken, S.A., Shea, C. M., Fried, B.J., Viccellio, P. (2019). What is full capacity protocol, and how is it implemented successfully? *Implementation science*, 14: 1-13.
- Foster-Fishman, PG, Berkowitz, SL, Lounsbury, DW, Jacobson, S, & Allen, NA (2001). Building collaborative capacity in community coalitions: A review and integrative framework. *American Journal of Community Psychology*, 29(2), 241–261.
- Goodman, R. M., Speers, M. A., McLeroy, K., Fawcett, S., Kegler, M., Parker, E., Smith, S. R., Sterling, T. D., & Wallerstein, N. (1998) Identifying and defining the dimensions of community capacity to provide a basis for measurement. *Health Education & Behavior*, 25(3), 258–278.
- Hogwood, B.W. and Gunn, L.A. (1984). *Policy Analysis for the Real World*. Oxford: Oxford University Press.
- Howes, M., Wortley, L., Potts, R., Dedekorkut-Howes, A., Serrao-Neumann, S., Davidson, J., Smith T. and Nunn, P. (2017). Environmental Sustainability: A Case of Policy Implementation Failure? *Sustainability*, 9: 165.
- Leong, C. and Howlett, M. (2022). Policy Learning, Policy Failure, and the Mitigation of Policy Risks: Re-Thinking the Lessons of Policy Success and Failure. *Administration & Society*, 54; 1379–1401.
- Löfgren, K. (2012). *Implementeringsforskning - En kunskapsöversikt*. Kommission för ett socialt hållbart Malmö. Malmö.
- Socialstyrelsen (2025). Socialstyrelsens hemsida, <http://www.socialstyrelsen.se>