

SATSA på fullständiga gymnasiestudier

- En följeforskningsstudie om Supported Education och samverkan i projektet SATSA

Slutrapport

2026

Daniel Castillo

Docent i sociologi

Avdelningen för Offentlig förvaltning

Södertörns högskola

Anders Ivarsson Westerberg

Professor i Offentlig förvaltning

Avdelningen för Offentlig förvaltning

Södertörns högskola



Sammanfattning

- Rapporten är ett resultat av en följeforskningsstudie av projektet SATSA, ett projekt som primärt syftat till att ge ett förstärkt stöd till elever med problematisk skolfrånvaro.
- 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 möjlig att anpassa 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: metodens möjlighet att strukturera arbetet, individfokus, frivilligheten samt coachernas särkoppling från skolan som organisation.
- Samverkanskapaciteten är inte fullt utvecklad i någon av kommunerna/skolorna, utan varierar mellan dem.
- Skolpersonalens inledande misstänksamhet mot projektet, brist på känsla av delaktighet samt en viss projekttrötthet har haft negativt 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.
- Samverkan gynnas av organisatorisk tydlighet samt att projekt förankras bland ledning och personal vid projektstarten. Information och kommunikation är viktiga aktiviteter, men också att säkerställa att det finns en mottagningskapacitet hos organisationen där projektet ska genomföras.

Sammanfattning.....	1
Inledning	3
ESF-projektet SATSA	3
Följeforskningen i SATSA	5
Vad är samverkan och samverkanskapacitet?	6
Metoden Supported Education	7
SATSA: s väg från etablering till avslutning	9
SATSA i uppstartsfasen	9
SATSA i etableringsfasen.....	10
SATSA i den avslutande fasen	13
Studiens slutsatser	17
Samverkanskapacitet i SATSA.....	17
Supported Education som metod.....	20
SATSA-projektets övergripande bidrag.....	22
SATSA som strålkastare	22
SATSA som extra muskler (avlastning).....	22
SATSA som stötfångare	22
SATSA som social vuxenkompis	23
SATSA som mäklare/medlare	23
Praktiska och organisatoriska dilemman	23
Idéer utifrån eller inifrån?	24
Individuellt eller kollektivt fokus?.....	24
Om orsakerna till skolfrånvaro - skolan som miljö eller externa faktorer?.....	25
Metodtrogenhet eller pragmatisk anpassning?	25
Kortsiktiga projektmål eller långsiktiga samhällsmål?	26
Referenser.....	27

Inledning

Den här texten är slutrapporten från följeforskningen som kopplats till projekt SATSA. Först redogör vi för bakgrund och upplägg, vartefter vi kort beskriver de tre olika faser som identifierats i projektet. Vi utgår därefter från de två frågor som följeforskningen haft i fokus: om samverkan och om metoden Supported Education, och vilka slutsatser som kan dras om vilka framgångsfaktorer och utmaningar som förekommit. Texten bygger på hela det insamlade materialet i form av intervjuer, deltagande observationer på möten samt projektdokument och forskningslitteratur om Supported Education.

ESF-projektet SATSA

Den 14 juni 2023 beviljade Europeiska socialfonden sammanlagt 25,3 miljoner kronor för projektet SATSA - hela vägen skola - arbetsliv, som söktes av Samordningsförbundet Östra Södertörn. Projektet syftar till att fler ungdomar påbörjar och slutför en gymnasieutbildning och ska förebygga att ungdomar hamnar i situationer med problematisk skolfrånvaro. Även övergångar från skola till arbete ska förenklas och förkortas så att fler ungdomar lättare kan få arbete och bli inkluderade i samhället. Projektet var ett av åtta projekt som beviljades stöd, vid sidan av till exempel kvinnors etablering i Stockholms stad (37,2 milj.) och kompetensutveckling inom äldreomsorgen i Stockholms stad (32,6 milj.).

SATSA-projektet har projektmål såväl på individ- som organisations- och samhällsnivå. Huvudproblemet handlar om att många unga möter svårigheter i övergången mellan skola och arbetsliv, framför allt unga med låg utbildning, i socioekonomiskt utsatta områden och/eller med någon typ av funktionsnedsättning. Orsakerna handlar om att de unga kan ha ojämlika förutsättningar, möta bristande stöd och kunskap, hamna mellan stolarna i samordnings- och samverkansinsatser samt att de kan utsättas för diskriminering. Det kan finnas könsskillnader i arbetet med målgruppen och arbetsgivares incitament att anställa personer med kort utbildning är låga. De negativa konsekvenser som de unga riskerar att möta är ekonomisk utsatthet, sämre hälsa och levnadsvillkor, låg självkänsla och egenmakt samt ett utanförskap. Således är det en komplex problembild som framträder, och som SATSA-projektet ska ta sig an.

Projektiden handlar om att motverka skolavhopp och öka andelen elever med slutförd gymnasieutbildning, det vill säga att arbeta förebyggande och innan en elev hunnit hoppa av gymnasieskolan. Målgruppen för SATSA-projektet är således unga personer som riskerar att inte påbörja eller fullfölja en gymnasieutbildning och som är boende i Haninge, Nynäshamn

eller Tyresö. För att fler ska påbörja och slutföra en gymnasieutbildning ska projektet erbjuda fyra insatser:

- ett förstärkt stöd till elever med problematisk skolfrånvaro,
- arbetslivsinriktade insatser på skolorna,
- kompetensutvecklingsinsatser till personal som möter målgruppen samt
- utveckla en tydligare samverkansstruktur i övergångarna mellan skola och arbetsliv.

Projektet utgår från en modell som kallas individanpassat stöd i studier, Supported Education (SEd). Inom ramen för denna modell arbetar projektet med små coachteam bestående av en studie- och yrkesvägledare och en arbetsterapeut i varje kommun samt en gemensam kurator. Genom ökad vägledning, anpassning och stöd (inklusive vårdstöd) syftar arbetet till att bidra till förbättrade möjligheter att klara studier och hantera livssituationen. Coachteamerna kommer att arbeta nära skolornas elevhälsoteam (EHT) där också ingången till projektet sker.

Projektet kommer också erbjuda skolorna arbetslivsinriktade insatser som ökar elevernas kunskap om arbetslivet. Ledningsfunktioner och personal som möter målgruppen kommer att erbjudas kompetensutvecklingsinsatser som ökar kunskapen om målgruppens behov och förutsättningar samt om verksamma metoder. Slutligen kommer arbetsgrupper att tillsättas i syfte att identifiera hinder i övergångarna mellan skola och arbetsliv samt utveckla tydligare rutiner och samverkan.

SATSA utgår från vad man kallar en förändringsteori. Den innehåller de effekter som ska uppnås på olika sikt och nivåer. Det långsiktiga målet är att bidra med förändringar på organisations- och samhällsnivå. Projektet ska bidra till att fler unga vuxna fullföljer sina gymnasiestudier, till förbättrade levnadsvillkor, minskad ekonomisk utsatthet, minskad arbetslöshet och minskad sjukfrånvaro för målgruppen. Dessutom ska övergångar från skola till arbetsliv förenklas och förkortats så att fler unga inkluderas i arbetsliv och samhällsliv. På individnivå handlar det om att deltagarna ska få ökad egenmakt och delaktighet, och så småningom leva ett självständigt liv.

För att nå dit krävs enligt projektet implementering av metoden Supported Education. Förutom metoden krävs också ökade kunskaper om arbetsmetoden och vilka behov som finns. I sin tur kräver detta utveckling av en samverkansstruktur mellan skolor och kommunala insatser och insatser liksom andra relevanta aktörer inom området.

SATSA har också satt upp siffrersatta mål. Projektet ska ha tagit emot minst 300 deltagare, 150 kvinnor och 150 män. Detta mål reviderades dock under projektets gång till 240 deltagare, och till slut landade antalet deltagare som fått insatsen på 215 elever. Målen är bland annat att samtliga deltagare ska uppge att de fått ökade möjligheter att fullfölja sina studier, och att kunna hantera sin livssituation. Det övergripande målet är att andelen unga som slutför sina gymnasiestudier ska ha ökat.

Följeforskningen i SATSA

Till projekt SATSA har knutits såväl utvärdering som följeforskning. Följeforskningsprojektet, som denna text är en del av, syftar till att löpande studera projektets arbetssätt och organisering under projekttiden. Två huvudfrågor står i fokus för följeforskningsprojektet, en om samverkan och en om metoden:

- 1. Hur styrs och organiseras samverkan, och vilka faktorer främjar och hämmar så kallad samverkanskapacitet?*
- 2. På vilket sätt bidrar metoden Supported Education i arbetet med att minska skolavhopp, och hur används metoden i SATSA?*

Målet med följeforskningsprojektet är att bidra till en ökad kunskap om samverkanskapacitet och styrning av projektet för att öka förmågan och bidra till ökad långsiktighet, större helhetsperspektiv och bättre samverkansstrukturer för målgrupper som behöver stöd från flera aktörer. En viktig avslutande fråga gäller således på vilket sätt styrningen kan förändras så att samverkanskapaciteten ökar. En förväntan i början av projektet var att följeforskningsprojektet kan bidra till att utveckla teorier om samverkan och samverkanskapacitet, då detta är ett perspektiv som ännu inte används i någon större utsträckning i Sverige. Projektet förväntas också bidra till forskningen om ungas skolavhopp samt social innovation i offentlig sektor.

Utöver detta ska följeforskningen bidra till ökad kunskap om metoden Supported Education och dess förutsättningar att ge stöd till elever med frånvaroproblematik. Slutligen kommer skillnader mellan de tre kommunerna att jämföras. Finns det skillnader mellan kommunerna och vad beror dessa i så fall på?

I studien har 57 intervjuer genomförts dels med projektpersonal, inklusive coacher och projektledare, dels med skolpersonal, inklusive EHT-personal, lärare, biträdande rektorer och rektorer. Utöver detta har vi även intervjuat företrädare för Riksförbundet för social och mental hälsa (RSMH), chefer i förvaltningar på olika nivåer samt kommunpolitiker. Vid sidan av intervjuerna har vi också följt SATSA-projektets interna möten, såväl de särskilda coachmöten som andra mer strategiska möten. Övrigt material utgörs av dokumentation kring metoden Supported Education, internt projektmaterial och forskning kring Supported Education. Rapporten hämtar delar från tidigare delrapporter.

Rapporten är disponerad enligt följande: I nästa avsnitt redogörs kort för den teoretiska bakgrunden kring samverkan och samverkanskapacitet samt Supported Education. Därefter presenteras berättelsen om SATSA utifrån intervjustudien i tre faser. I de två följande avsnitten diskuteras först samverkansfrågan, och sedan frågan om metoden Supported Education. Efter detta följer en avslutande del där vi diskuterar de övergripande resultaten av studien.

Vad är samverkan och samverkanskapacitet?

Samverkan är ett övergripande begrepp som används för att beskriva en sorts arbetsform, men som har olika betydelser och saknar enhetlig definition. Mer generellt kan samverkan ses som en relation mellan organisationer och individer som kan ha olika starka samband med varandra. Ofta skiljs mellan samverkan, samordning och samarbete (cooperation, coordination och collaboration), där graden av interaktion ökar från samverkan till samarbete. Ibland talas också om samskapande eller samhandling som den starkaste varianten (cocreation). I det vardagliga talet om samverkan får begreppet ofta stå för alla dessa interaktionsformer.

Utgångspunkten i detta projekt är att det som samverkan betecknar är en önskan om att överskrida organisationsgränser och binda samman olika organisationer (Jacobsen & Kiland 2017). En nyckelfråga är på vilket sätt samverkan bidrar till bättre verksamhet, och bättre resultat. Inom forskningsfältet collaborative governance är en central fråga vad som gör samverkan framgångsrikt. Ett begrepp som utvecklats för att besvara denna fråga är *Collaborative Capacity* (CC) (Bardach 1998; Gazley, 2010; Giest, 2015; Weber & Khademian, 2008; Mischen 2015). Collaborative capacity handlar om de förutsättningar som krävs för koalitioner att driva effektiv samverkan och bygga hållbar samhällsförändring (Goodman et al., 1998). Foster-Fishman et al (2001) har sammanställt en mängd

forskningsartiklar om collaborative capacity, och utifrån denna genomgång listat de faktorer som är kritiska för möjligheten till framgångsrik samverkan. De delar in dessa faktorer i fyra nivåer: medlemskapacitet, relationskapacitet, organisationskapacitet och programkapacitet.

Medlemskapacitet inbegriper kompetens, motivation och stöd till medlemmarna.

Relationskapacitetsfaktorer är arbetsklimat, tillit, graden av delad vision samt jämbördighet i maktförhållanden. *Organisationskapacitet* handlar om ledning, struktur, kommunikation, resurser och förändringsinriktning, medan *programkapacitet* är faktorer som mål, behov och hållbarheten i samverkan.

I en svensk forskningsstudie som studerar samverkan för arbetsrehabilitering för ungdomar visades att det fanns ett antal faktorer som främjade och hämmade samverkan (Grape & Inelands 2013). De faktorer som gynnade samverkan var gemensamma mål, lokaler, samordnad ledning, lagarbete, klara funktionsgränser och huvudmannaskap. De faktorer som missgynnade samverkan var ifall organisationerna hade skilda mål, olika kunskapstraditioner, egna ekonomiska intressen, skilda etiska regler, olika organisatoriska strukturer, oklar ansvarsfördelning samt om det fanns asymmetriska relationer mellan parterna, dålig samordning och hög personalomsättning. Sammanfattningsvis används samverkan, organisatorisk interaktion och modellen för samverkanskapacitet som det huvudsakliga teoretiska ramverket i detta projekt.

Metoden Supported Education

I SATSA-projektet identifierades tidigt metoden Supported Education som ett viktigt verktyg att använda för arbetet med att få ungdomar att påbörja eller fullfölja en gymnasieutbildning. Enligt Riksförbundet för social och mental hälsa (RSMH) är Supported Education ett individanpassat rådgivnings- och stödprogram som hjälper personer med psykisk ohälsa att uppnå sina utbildningsmål (Rogers et al. 2010). ”Supported Education syftar till att hjälpa personer med psykisk ohälsa att välja, skaffa och genomföra utbildning eller ett yrkesinriktat program efter deras eget val.” (Anthony 1992). Målgruppen för metoden är personer med psykisk ohälsa, som upplever svårigheter i att återgå till eller genomföra studier på grund av psykisk ohälsa eller hinder i omgivningen (Hofstra & Korevaar, 2016).

Metoden har sitt ursprung i Boston på 1970-talet (Rogers et al 2010). En rörelse som inbegrep avinstitutionalisering växte fram i USA som innebar att individer med psykiatriska funktionshinder började skrivas ut för att bo på boenden i samhället. Det utvecklades dagtjänster, träfflokaler, dagbehandlingsprogram, partiella sjukhusvistelser och

yrkesinriktade rehabiliteringstjänster. Så småningom utvecklades också olika slags program för att personer med psykisk ohälsa skulle kunna integreras i samhället och leda till fasta jobb och integrerade utbildningsmöjligheter (Anthony & Blanch, 1987; Anthony & Unger, 1991). Community Support Movement som initierades av Center for Mental Health Services bidrog också till att sporra innovativa modeller för rehabilitering, inklusive stödd sysselsättning och bostäder (Mowbray, Brown, Furlong-Norman, & Soydan, 2002). I början av 1980-talet mottog Boston University Center for Psychiatric Rehabilitation ett utvecklingsbidrag för ett sådant utbildningsprogram (Unger, Anthony, Sciarappa, & Rogers, 1991). Sedan dess har det utvecklats program av liknande typ i flera amerikanska delstater.

Metoden kom till Sverige när socialtjänsten och psykiatri i Malmö ville prova detta i slutet av 1990-talet. Detta gjordes i samarbete med Bostonprojektet, och 25 personer utbildades i metoden som genomfördes under en nioårsperiod.

I dagsläget klassas inte Supported Education som evidensbaserad då för få studier med ”rätt” metodik genomförts. Men ambitionen är att så småningom kunna evidensbasera den. Enligt Socialstyrelsen, som ansvarar för rekommendation av behandlingsmetoder innebär evidensbaserad praktik en medveten och systematisk användning av flera kunskapskällor för beslut om insatser. Det är den bästa tillgängliga kunskapen, den professionella expertisen och berörda personers situation, erfarenhet och önskemål som tillsammans utför grund för evidensbaserad. Det ska vara en sammanvägning av dessa i relation till det nationella och lokala sammanhanget.

Metoden utgår från en så kallad välja-, skaffa-, behålla-modell. Först ska det bedömas vilken beredskap deltagaren har för att gå in i en rehabiliteringsprocess, därefter ska beredskapen utvecklas. Sedan ska utbildningen väljas utifrån personliga egenskaper och kriterier. Som sista steg ska utbildningen behållas. Fokus i modellen ska ligga på deltagarnas färdigheter och resurser. RSMH har utarbetat en verktygslåda som tillhandahåller frågebatterier och formulär som kan användas i de olika faserna (RSMH, 2019). Projektdeltagarna, coacher och medfinansierade har erbjudits och genomgått RSMH:s utbildning där verktygslådan är en viktig del av innehållet.

SATSA: s väg från etablering till avslutning

I detta avsnitt redogör vi kortfattat för SATSA-projektets utveckling från etablering till avslutning. Beskrivningen delas in i tre tidsmässiga faser som följer de delstudier som genomförts under projektiden.

SATSA i uppstartsfasen

När SATSA-projektet initierades i de tre kommunerna skilde sig förutsättningarna redan från början från varandra. Många coacher upplevde att samverkan med skolorna var problematisk inledningsvis. Exempelvis berättade flera coacher om svårigheten att boka möten med rektorerna, men det varierade i vilken utsträckning det var svårt att informera om SATSA i skolorna. I flera kommuner var skolorna föremål för omfattande omorganisation, vilket kan ha haft betydelse för svårigheten att nå ut med information i skolorna. En konsekvens av dessa förhållanden var att coacherna därför ägnade mycket tid och energi åt att informera skolans personal i mer informella forum och att göra sig synliga på skolan. SATSA:s lokala förankring upplevdes som viktig såväl bland coacher som projektledning. Den lokala förankringen har försvårats av att vissa skolor inte skapat möjligheter för coacherna att vara närvarande, till exempel genom att tillhandahålla arbetsrum. Projektet verkar dock ha uppfattats på ett positivt sätt av skolpersonalen över lag i kommunerna. Däremot har det förekommit olika bilder av vad SATSA syftar till på skolorna, särskilt i relation till vilket stöd coacherna kan ge och utifrån vilka villkor. Detta kan sannolikt hänföras till svårigheterna att nå ut brett med information i början av projektet.

En tidig observation i studien var att samverkan mellan coacher och skolpersonal, som exempelvis lärare eller personal i elevhälsoteamen, präglades av vissa svårigheter, vilka vi har benämnt som gränsdragningar och revir mellan de yrkesgrupper som ingår i projektet. I fokus här står olika synsätt på eleverna och skolans uppdrag. En dimension handlar här om ett tydligt kollektivt kunskapsfokus i skolan i kontrast till ett stödjande socialt individperspektiv hos SATSA. Oklarheter kring arbetsdelningen mellan tjänster kan ha varit en bidragande orsak. Även här kan den svaga förankringen av projektet ha haft betydelse.

Sammantaget gällande samverkan betonade intervjupersonerna att samverkan tar tid, och det krävs mycket arbete för att skapa goda förutsättningar för att upprätta nya samverkansstrukturer, särskilt när nya yrkesgrupper introduceras i en så väletablerad miljö som skolan.

Vad gäller metoden SEd, har coacherna i SATSA-projektet uppfattat metoden som strukturerad men flexibel, och att den erbjuder ett fördjupat arbetssätt i relation till eleverna. Viss anpassning till målgruppen har dock skett under uppstartsfasen. Coacherna var också sedan tidigare bekanta med delar av innehållet i SEd, eftersom den påminner en del om andra metoder som ingår i professionernas utbildning. Vissa coacher menade också att deras erfarenheter och utbildning ger tillgång till verktyg som är bättre lämpade för uppgiften i SATSA.

En av fördelarna med SEd är att den skapar förutsättningar för coacherna att ge ett kvalitativt stöd, ”djupdyka” mer i elevernas problematik och ge mer tid till samtal än de ordinarie stödmöjligheterna i skolan. Det är dock inte helt tydligt om detta beror på metoden i sig eller själva existensen av SATSA-projektet. Att samtala med en vuxen utanför skolans värld menar coacherna är positivt för eleverna, samtidigt som förhoppningen är att SATSA-projektet kan skapa förutsättningar för skolan att diskutera och problematisera frågan om skolfrånvaro på ett nytt sätt.

I projektets uppstartsfas uppkommer också frågan om hur coacherna ska hantera metoden SEd och hur stor anpassningsbarheten är. Om metoden kan anpassas i hög grad utifrån deltagarnas behov, vilket i det enskilda fallet kan vara mest lämpligt, kan det diskuteras om det är samma metod de tre kommunerna använder och hur det ska utvärderas. Om fokus handlar om möjligheterna att utvärdera metodens effektivitet är hög grad av anpassning problematisk. Om i stället metodens principer följs noggrant ökar mätbarheten av dess effektivitet, men minskar då möjligheterna att anpassa till deltagarnas behov. I detta methodsammanhang kan det också diskuteras om det är metoden i sig som bidrar till stödet som ges, eller om det är det faktum att eleverna får samtala under nya former med en kompetent vuxen.

SATSA i etableringsfasen

I den andra delstudien av SATSA-projektet undersökte vi projektverksamheten när den fått tid att etablera sig, det vill säga ca 1,5 år efter projektstart. För att studera samverkan och hur den organiseras och fungerar i praktiken använde vi begreppet samverkanskapacitet, som är kort beskriven tidigare i rapporten. I etableringsfasen fokuserade vi på samverkan mellan coacher och skolans personal, i huvudsak lärare och biträdande rektorer, givet våra tidigare observationer om svårigheter på detta område.

I studien såg vi att vissa lärare uppvisade vad som kan kallas ”projekttrötthet”, vilket kan beskrivas som en initial skepsis mot “ännu ett projekt i skolan” och att projektverksamheten

också är övergående. Studien visade också på svårigheterna att införa projekt i stor skala utan tydlig förankring hos skolpersonalen, något som lärare upplever som brist på delaktighet från deras sida samt att de förväntas stjäla tid från kärnuppgifterna. Vi betraktade dessa faktorer som en av orsakerna till friktionen i samband med samverkan mellan coacher och lärare.

Ytterligare en faktor som identifierats var spänningen mellan ett traditionellt förmedlingspedagogiskt och ett socialpedagogiskt synsätt på skolan, där SATSA-projektet är mer orienterat mot det senare. I det förmedlingspedagogiska synsättet är det undervisningen och kunskapsöverföring som står i centrum. I det socialpedagogiska förhållningssättet ingår ett bredare perspektiv på eleverna, där ett individuellt, relationellt, stöttande och motiverande förhållningssätt står i centrum. Vår analys pekade mot att ett mer socialpedagogiskt tänk bland skolpersonalen antas gynna förutsättningarna för samverkan mellan lärare och coacher, eftersom SATSA:s utgångspunkter just handlar om att ge individuellt stöd och arbeta med elevens relationer och förmågor. En orsak till denna slutsats var att samverkan fungerade på ett smidigare sätt i de skolor som haft en profil med introduktionsprogram, resursskolor och yrkesutbildningar och erfarenheter av elevgrupper som behöver särskilt stöd och olika typer av anpassningar i skolan.

En tredje faktor gällande samverkansmöjligheterna är relaterad till vilken typ av tillträde coacherna har fått till skolorna. En del av detta involverar också möjligheterna att delta på möten eller samverka med elevhälsoteamen. Den fristående karaktären på relationen mellan coacherna och skolans verksamhet har visat sig positiv för stödet till eleverna, men det har samtidigt inneburit vissa hinder för samverkan. Möjligheten för coacherna att vara på plats i skolorna har varierat mellan kommunerna – vissa har haft en tydlig arbetsplats i skolans lokaler, medan andra inte haft det. Att vara på plats i vardagen, möjlighet till spontana och informella möten i skolans korridorer, ändamålsenligt arbetsrum och en sammanhållen arbetsdag har visat sig vara viktiga för samverkanskapaciteten. Både organisatoriska som informella resurser har således visat sig viktiga för samverkan.

Trots viss skepsis från personalen i skolorna inledningsvis var ändå många positiva till SATSA som insats. Samverkansklimatet har tydligt förbättrats och förändrats under etableringsfasen. Uppskattningen från skolpersonalens sida handlade delvis om att SATSA avlastar lärarna, särskilt i de skolor där frånvaron varit hög och där lärarna till viss del känt sig hjälplösa. Efterhand har coacherna byggt upp ett förtroendekapital bland lärarna och rektorerna, även om det varierat bland kommunerna i vilken grad coacher och skolpersonalen samverkat. En gemensam nämnare bland skolpersonalen var en efterfrågan på mer feedback från coacherna tillsammans med mer löpande utvärdering av insatserna.

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.

Implementeringen av SEd-metoden har också varit i fokus i den andra delstudien. Bedömning var där att SEd är implementerad inom projektet, men inte i samma utsträckning inom alla skolor 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. Under etableringsfasen togs initiativ till att göra metoden mer standardiserad i de tre kommunerna. En del i detta var att coacherna började arbeta efter den så kallade femstegsmodellen, som är en utveckling av SEd-metoden baserad på en nederländsk forskares studier (se delrapport 2). Femstegs-modellen uppfattades av coacherna som ett förtydligande av SEd och har bidragit till en ökad förståelse för hur arbetet med metoden kan ske.

Ytterligare en fråga gällande SEd-metoden handlar om dess resultat. Här har det varit svårt att direkt koppla projektets framgångar till SEd-metoden. Det är en grundläggande svårighet att, utifrån en komplex verksamhet som skolan där många olika faktorer bidrar till elevernas framgångar, isolera effekterna av en enskild åtgärd som till exempel användande av en metod som SEd. En annan aspekt är möjligheterna att dra slutsatser från ett projekt där användningen av metoden varierat i de olika kommunala kontexterna. Det kan också vara delar i hela projektupplägget som ger resultat i relation till projektmålen.

Vad som dock framkommer är att SATSA medfört ett antal positiva, men kanske inte mätbara, resultat. Snarare är det vissa delar i metoden som anses vara nycklar i arbetet: separationen mellan projekt, coacher och skola, frivilligheten, individfokus samt metodens möjlighet att strukturera arbetet.

En av fördelarna med SEd enligt skolpersonalen är att metoden medger att stödet till eleverna sker utanför det formella skolarbetet och att eleverna träffar personer som inte är involverade i betygsättning eller bedömning. En annan fördel, som är kopplad till den förra, är frivilligheten i mötet med coacherna, eftersom det ses som en viktig förutsättning för att eleverna ska vara villiga att ta emot stödet. Frivilligheten står på sätt och vis i kontrast till skolans mer sanktionsorienterade förhållningssätt gällande skolfrånvaro. Vidare, är en annan fördel möjligheten att arbeta med individfokus, på ett sätt som varken lärare, mentorer eller EHT-teamet har resurser till, något som har kunnat fördjupa förståelsen av orsakerna till skolfrånvaron. Slutligen har det strukturerade arbetssättet setts som en väsentlig framgång eftersom det möjliggjort ett samlat grepp om elevernas skolfrånvaro.

SATSA i den avslutande fasen

I den avslutande fasen har vi inriktat oss på att studera hur ledningarna i de tre kommunerna sett på SATSA, och vilka utmaningar och framtidsvisioner som finns när det gäller frågan om skolfrånvaro.

I samtliga kommuner bekräftas att skolfrånvaro är en stor utmaning och en något förbisedd problematik i gymnasieskolan. Bland de skolor som varit aktuella i projektet varierar det mellan program hur stor frånvaron är - på individnivå är givetvis variationerna ännu större. En allmän observation är att SATSA bidragit till att sätta fokus på frånvaroproblematiken i gymnasieskolan, och att projektet bidragit med mer kunskap om vad som ligger bakom den samt att många individer har fått hjälp och stöd. Ett annat viktigt bidrag har varit på vilket sätt man angriper målgruppen, det vill säga med det stöd som metoden SEd medger. På så sätt upplevs projektet vara framgångsrikt, med en tydligt strukturerad metod att arbeta med gentemot målgruppen. En rektor menar att SATSA lyckats ringa in många av de elever som skolan själva inte har resurser att stödja. SATSA har lyckats nå de sköraste eleverna och framför allt har SATSA riktat strålkastarljuset mot de elever som inte kommer till skolan. Det förebyggande förhållningssättet lyfts också fram som centralt, eftersom det är både mänskligt och samhällsekonomiskt klokt att investera tidigt, innan en ung person riskerar att få svårt att etablera sig i studier och arbetsliv och bli en större framtida kostnad för exempelvis socialförvaltningen.

I alla tre kommuner konstateras det dock att projektets resultat är svåra att mäta på ett rättvisande sätt. Att enbart se till resultat i form av fullföljda studier eller förbättrade betyg fångar inte de mer subtila effekterna av insatserna. För många av de elever som deltagit handlar framstegen om grundläggande saker – att överhuvudtaget ta sig till skolan, att gradvis öka sin närvaro eller att återfå tron på sin egen förmåga. Dessa förändringar är verkliga och betydelsefulla, men är svåra att fånga i studier. Dessutom saknas i många fall goda jämförelseobjekt, vilket gör det svårt att isolera projektets bidrag från andra faktorer. Det finns en risk att projektets värde underskattas om utvärderingen enbart fokuserar på kortsiktiga och kvantifierbara utfall, medan de djupare effekterna – som kanske visar sig först efter flera år – förbises.

En viktig insikt som projektet bidragit med är att det bakom en elevs frånvaro kan dölja sig en kombination av skolrelaterade svårigheter – ett högt tempo med höga krav, svårigheter att i den digitala skolvärlden hitta information och bristande stöd från mentorer – och faktorer som ligger utanför skolans kontroll, som psykisk ohälsa, svåra hemförhållanden och sociala

utmaningar. Det finns dock en viss spänning mellan olika synsätt på problemet: en del skolledare menar att frånvaron i grunden handlar om brister i skolan som miljö, medan SATSA arbetar utifrån ett bredare perspektiv som även väger in externa faktorer och elevens hela livssituation. En gymnasieskola har också på eget initiativ anställt en frånvaroutredare, parallellt med SATSA-projektets coacher. Utgångspunkten i detta arbete har varit de skyldigheter Skolverket anger att varje skola har för att hantera frånvarofrågan, och syftet har varit att undersöka orsaker som skolan kan påverka för att få eleverna att återkomma till skolan.

Även om den allmänna hållningen i de tre kommunerna varit att SATSA bidragit på ett positivt sätt, har ändå ett antal utmaningar med SATSA-projektet uppmärksamats av ledande personer i kommunerna. För det första har det funnits utmaningar i att implementera ett projekt i en redan på förhand noggrant planerad verksamhet, särskilt i en stor skola. I de mindre gymnasieskolorna har detta inte uppfattats som ett lika stort problem. En annan återkommande utmaning i samtliga kommuner är att projektet upplevts som fristående från den ordinarie skolverksamheten – ett parallellt spår som levtt sitt eget liv vid sidan av den etablerade organisationen. Detta har fått flera negativa konsekvenser. Det har bland annat försvårat förankringen hos lärare och övrig personal, som ibland upplevt coachernas närvaro som ett intrång i deras yrkesroll. Det har också skapat otydliga gränsdragningar gentemot befintliga funktioner som kuratorer, specialpedagoger och studie- och yrkesvägledare, vilket lett till friktion och oklarheter kring ansvar och sekretess. En tydligare organisatorisk integrering lyfts därför fram som en förutsättning för att liknande satsningar ska ge varaktig effekt. Samtidigt finns en inbyggd spänning här - om coacherna blir alltför integrerade i skolan riskerar deras särskilda roll att urvattnas, och de kan komma att absorberas av andra arbetsuppgifter och förlora den distans till skolan som i många fall är en förutsättning för elevernas förtroende. En tredje utmaning, eller svaghet, som nämnts är att satsningen enbart inkluderar elever från de tre utvalda kommunerna. Detta skapar inte likvärdighet då många elever i kommunernas skolor är folkbokförda i många andra kommuner, och därför inte kan få ta del av insatsen. Enligt ramarna för SATSA har det endast varit elever folkbokförda i Tyresö, Haninge och Nynäshamn som har kunnat bli föremål för insatsen. För det fjärde upplevs det som en begränsning att projektet endast har kunnat hjälpa en mindre del av de elever som är i behov av stöd. Från både skolledning och förvaltningar hade man önskat mer bredd i projektet, det vill säga att coacherna kunnat arbeta med fler elever. Ytterligare en svårighet som identifierats har varit avsaknaden av kontroll och påverkansmöjligheter från skolledningens sida, eftersom projektägarskapet innehafts av samordningsförbundet. Större

möjlighet till styrning från exempelvis rektors sida hade, menar man, kunnat ge mer effekt och hjälpa fler. En sådan möjlighet hade också inneburit att projektet fått delvis en annan inriktning, mot snabba förebyggande insatser.

Sett till metoden SEd beskrivs den som verksam i alla tre kommuner. Den handlar om att bli bärare av sin egen process genom den processbaserade dialogmetoden, som en rektor beskrev den. Från förvaltningshåll uttryckte man med enfass att det är oerhört viktigt att man arbetar med evidensbaserade metoder i skolan, vilket SEd uppfattas vara. En central framgångsfaktor har varit den frivilliga och icke-kravbaserade relationen mellan coach och elev som metoden medför. Till skillnad från skolans ordinarie personal – vars relation till eleverna ofta är förknippad med krav, bedömning och myndighetsutövning – har coacherna kunnat möta eleverna på andra villkor, vilket skapat ett förtroende som gjort det möjligt att nå elever som skolan annars inte lyckats stödja. Metoden utgår från elevens egna drivkrafter och motivation, vilket upplevs som en styrka. Samtidigt konstateras att detta individfokuserade arbetssätt i viss mån står i kontrast till skolans traditionella uppdrag, som handlar om undervisning i en större grupp och kunskapsförmedling snarare än individuellt socialt stöd.

Trots utmaningarna är erfarenheterna från SATSA enligt de intervjuade värdefulla och bör tas tillvara. Kommunerna väljer dock olika vägar framåt beroende på lokala förutsättningar och politiska prioriteringar. När det gäller en eventuell fortsättning på SATSA, har två kommuner valt att gå vidare med en ny ansökan till ESF, medan en kommun valt att lämna samarbetet. Det nya projektet ska fokusera på att integrera stödet inom skolan och fortsätta arbetet med övergångar mellan grundskola, gymnasium och arbetsliv, och mer tydligt koppla ihop idéerna i SATSA med det kommunala aktivitetsansvaret.

I den senare kommunen diskuterades SATSA:s framtid under hösten och kommunledningen beslutade att lägga resurserna på annat och inte fortsätta med ett uppföljande SATSA-projekt. Kommunen organiserade också om förvaltningarna under samma period. Enligt förvaltningsledningen kan bra resultat åstadkommas utan att kommunen involveras i ett projekt, och tanken är att lärdomarna från SATSA nu ska implementeras och spridas i den ordinarie verksamheten. En annan orsak som nämnts handlar om förankring - projekt som initieras uppifrån, utan tillräcklig delaktighet från dem som ska genomföra arbetet i praktiken, möter lätt motstånd och riskerar att aldrig riktigt integreras i verksamheten, och kommunen vill därför undvika sådana konstruktioner.

Att implementera projekt kan ses som en strukturell utmaning som lyfts i samtliga kommuner, och det är projektformen som upplevs som problematisk. En bild som ges av flera av intervjupersonerna är att det är svårt att göra projekt permanenta, och att de oftast blir

lokala och kortsiktiga. Samtidigt är man van vid projekt i skolan, då det är vanligt att liknande projekt tenderar att avlösa varandra. Från de kvarvarande kommunförvaltningarnas sida menar man att det finns en strävan efter att få in SATSA i den ordinarie budgeten, men det kräver ett politiskt förhandlingsarbete.

Studiens slutsatser

I detta avslutande avsnitt diskuterar vi följeforskningsprojektets frågor, samt tar även upp några mer övergripande resultat från vår studie. Vi avslutar med några tankar om dilemman som har väckts i anslutning till projektet.

Samverkanskapacitet i SATSA

Frågan om hur samverkan organiseras, och vilka faktorer som främjar och hämmar samverkanskapacitet, utgör studiens första frågeställning. Vid sidan av projektets huvudsakliga mål var också ett av målen att utveckla en tydligare samverkansstruktur i övergångarna mellan skola och arbetsliv.

Våra observationer av samverkan i SATSA-projektet kan förstås och kategoriseras utifrån de fyra dimensionerna av samverkanskapacitet. Här återknyter vi till den teoretiska sammanställning som finns i Foster-Fishman et al (2001). I nedanstående tabell presenteras bedömningar inom respektive dimension (medlemskapacitet, relationskapacitet, organisationskapacitet och programkapacitet) för de tre kommunerna (fyra skolor). Nederst i tabellen återfinns en övergripande bedömning av samverkanskapaciteterna i de tre kommunerna. Tabellen visar att samverkanskapaciteten varierar mellan kommuner och skolor.

Vi kan se att *medlemskapaciteten* är stark i två kommuner, men lite svagare i Nynäshamn. Projektledningen har arbetat intensivt med att sammanföra, utbilda, stödja och följa projektmedlemmarna löpande. Särskilt coacherna har varit starkt motiverade, och inriktade på att göra skillnad i arbetet med eleverna. Det har erbjudits dels en grundutbildning, dels en fortsättningsutbildning i arbetsmetoden Supported Education för alla inblandade. Dessutom har metoden utvecklats i projektet för att passa verksamheten i SATSA. 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. En svårighet var emellertid att det byttes ut personer i olika roller, både i kommunernas skolor och i projektet. Risken med detta är att de inte omfattas av samma engagemang som de som varit med från början. Detta gäller särskilt de externa samverkansorganisationerna som inte är bundna vid tidigare beslut och överenskommelser. Utbytbarhet är därför negativt för medlemskapaciteten.

	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/bitr. rektorer, viss friktion mellan professioner/personer, synsätt, tidigare kontakter underlättar informella relationer. Svag tillhörighet (skola).	Hög tillit bland lärarna/bitr. 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.

Den *relationella kapaciteten* har fungerat mindre väl. Det handlar om olikheter i professioners arbetssätt och förhållningssätt. Det har förekommit konflikter, särskilt mellan lärare och coacher i hur man ska arbeta med eleverna. En sådan har varit att somliga lärare anser att coacherna trätt över en professionell revirgräns för det pedagogiska arbetet, att coacherna ansetts fungera som en sorts extralärare, vilket inneburit att lärare ansett sig

ifrågasatta. En annan konfliktyta har varit de 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 socialpedagogiskt 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. Studien visar att flera av de organisatoriska faktorer som refererar till organisatorisk kapacitet inte var helt uppfyllda och varierade mellan kommunerna. Många pekar på att det var bristfällig information och kommunikation i inledningen av projektet. Särskilt lärarna menar att de inte visste vad projektet handlade om och hur det skulle implementeras i skolorna. Det fanns tillgänglig information och det genomfördes kommunikation, men den drunknade i all annan information som lärarna tar del av. Dessutom finns ett slags projektrötthet där olika korta insatser och projekt passerar revy i skolorna. En annan faktor som störde var att organiseringen av den ordinarie verksamheten inte fungerade i alla kommuner. Särskilt var det i Nynäshamn som situationen beskrevs som ”turbulent”, och där roller inte var fastställda. Bland annat skedde ett skifte av rektor på skolan. Variation finns även inom en och samma kommun, Haninge, där förankringen hos ledningen ser olika ut i de två skolor som deltar.

Programkapaciteten har vi bedömt som begränsad då SATSA-projektet visade sig ha mål som var svåra att uppnå. Ett exempel är att deltagarantalet om 300 elever var svårt att nå, även om projektet kom nära. Ett annat exempel rör det något svårbedömda målet att andelen unga som slutför sina gymnasiestudier ska öka. En observation i studien var snarare att insatserna lyckades bidra till en ökad skolnärvaro, oftast från en låg nivå, och att slutförandet av studierna i praktiken är något som ligger längre fram i tiden för många. I vissa fall hanterade coacherna elever med en mer komplex frånvaroproblematik än vad projektets ramar ursprungligen förutsett. För det tredje har hållbarheten i samverkan varierat.

Trots begränsningarna i programkapaciteten är det långt ifrån att påstå att projektet var misslyckat. Majoriteten av eleverna som fått stöd av SATSA har upplevt det som värdefullt, där de fått hjälp med struktur och rutiner men också möjligheten att prata med en vuxen som de inte har någon typ av beroendeförhållande till. Ytterligare en del av projektet som uppskattats är övergångarna mot arbetsmarknaden som coacherna i olika utsträckning arbetat med.

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. Det är emellertid viktigt att notera att den bedömda samverkanskapaciteten inte speglar de arbetsinsatser som coacherna i de tre kommunerna genomfört, utan vår bedömning är en sammanvägning av ett antal olika faktorer på främst strukturell och organisatorisk nivå. Sett till projektets mål att utveckla en tydligare samverkansstruktur i övergångarna mellan skola och arbetsliv, kan vi 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.

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.

Supported Education som metod

Vår inledande frågeställning kring metoden Supported Education bestod av två delar, den ena delen var beskrivande och syftade till att undersöka hur metoden tillämpas inom SATSA, medan den andra var analytisk och fokuserade på hur metoden bidrar till att minska skolavhopp. Vår frågeställning tangerar delvis SATSA:s projektmål, däribland målsättningen att erbjuda ett förstärkt stöd till elever med problematisk skolfrånvaro samt att genomföra kompetensutvecklingsinsatser för personal som möter målgruppen. Utifrån det insamlade materialet och den genomförda analysen går det i någon utsträckning också att bedöma hur projektets verksamhet motsvarar dess mål.

Den allmänna bedömningen är att användningen av metoden har varit framgångsrik och gjort nytta, samt gett resultat för de elever som får det individuella stödet. 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 att skapa struktur i arbetet med eleverna och i arbetet med skolfrånvaroproblematiken. Denna struktur har dock utarbetats efterhand när coacherna arbetat i sina respektive kommuner, men också i samverkan mellan de olika coachteamen över tid. I denna process har också metoden utvecklats och anpassats till de lokala förhållandena, eftersom coacherna i hög grad upplevde metoden som något "fyrkantig" och överdrivet administrativ i inledningen av projektet. Fortbildningsinsatser som exempelvis seminarier som anordnats genom projektledningen kan ha bidragit till utvecklingen av ett mer sammanhållet arbete för coacherna. Ett skäl till att denna anpassning gått relativt snabbt och problemfritt kan också bero på att metoden liknar redan invanda arbetssätt bland de ingående professionerna. Att projektet utgår från ett individuellt fokus på elever och är frivilligt att delta i verkar också vara en del av metodens framgång. Det har också funnits vinster i att coacherna haft en formell distans till eller särkoppling från skolan som organisation, något som gjort att coacherna uppfattats stå utanför de mer formella rollerna som ordinarie professioner innehar i skolans värld, exempelvis kuratorer, specialpedagoger eller skolsköterskor.

Metodens idéer verkar till viss del ha spridit sig till andra delar av kommunernas skol- eller arbetslivsinriktade verksamheter. SATSA har också erbjudit såväl projektpersonal som ledningsfunktioner att genomgå RSMH:s utbildning, vilket troligen bidragit till kunskapen om metoden. Vi kan dock inte utifrån våra studier se ifall alla ledningsfunktioner och personal fått ökad kunskap om SEd.

Spridningen av idéerna om SEd ligger i linje med projektets mål att personal som möter målgruppen får ökad kunskap om metoden samt ökade kunskaper om målgruppens behov och förutsättningar för att klara sina studier. 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.

Sammantaget har det varit svårt att direkt koppla de faktorer som varit framgångsrika i SATSA-projektet till just metoden Supported Education. Vår bedömning är att det snarare är vissa element i metoden som gett goda resultat för de elever som erhållit stöd från SATSA; metodens möjlighet att strukturera arbetet, individfokus, frivilligheten samt särkopplingen från skolan.

SATSA-projektets övergripande bidrag

Förutom de mer preciserade svaren på frågorna som handlar om projektets huvudfrågor om Supported Education och samverkanskapacitet, är det också möjligt att göra några mer övergripande reflektioner om hur SATSA bidragit. Man kan tala om dem som ett slags sidoeffekter av projektet som inte direkt fanns med som inledande målsättningar, men som ändå är tydliga utfall. Detta är saker som framkommit vid intervjuer med coacher, chefer och annan skolpersonal. De sidoeffekter som kan identifieras av SATSA som projekt kan formuleras i ett antal metaforer. SATSA kan ses som ett slags strålkastare, extra muskler, stötfångare, social vuxenkompis, medlare eller mäklare samt idéspidare.

SATSA som strålkastare

För det första kan SATSA-projektet ses som ett slags strålkastare. Med det menas att den elevkategori som är projektets målgrupp fått ökad uppmärksamhet på individnivå, på ett annat sätt än de fått tidigare. Detta beror på att SATSA riktat sig till elever som haft problematisk skolfrånvaro, och att det inte riktigt funnits resurser från skolorna att fokusera på dessa.

Det är också så att man i samband med projektet fått upp ögonen för andra system och andra processer inom gymnasieskolan. Det är dels hur man ska jobba med de elever som inte ens kommer till skolan, och som inte primärt varit SATSA:s målgrupp, dels att man börjat se över rutiner och processer i samband med det kommunala aktivitetsansvaret. SATSA har således kastat ljus över bredare frågor än vad som direkt är kopplat till projektet.

SATSA som extra muskler (avlastning)

För det andra finns det en ganska praktisk nytta som projektet bidragit med. Man har bidragit konkret med extra resurser i skolorna och avlastat andra professioner i skolan. Det är alla eniga om – att det har medfört extra fötter på golvet, fler vuxna i skolan och som någon sade "extra muskler". Detta är välkommet då skolbudgetar är pressade och behovet av extra stöd i skolorna är stort. SATSA:s coacher har primärt stöttat individer som själva varit motiverade, men som inte hade fått samma stöd i den ordinarie skolverksamheten. Många av eleverna har olika slags NPF-diagnoser som gör att det extrastödet behövs.

SATSA som stötfångare

För det tredje har SATSA fungerat som ett slags stötfångare. Under projektets gång har det utvecklats ett arbete med övergångarna mellan å ena sidan grundskola och gymnasium, och å andra sidan mellan gymnasium och arbetsmarknad. SATSA har kunnat fånga upp de elever

som kommer från grundskolan som ligger i riskzonen, och därmed haft ett slags buffrande roll mellan skolformerna. Likaså har SATSA haft workshops och andra aktiviteter som minskar krocken mellan gymnasiet och livet därefter för eleverna.

SATSA som social vuxenkompis

För det fjärde uttrycks att en av SATSA:s viktiga roller är att vara på plats i skolorna och att coacherna finns tillgängliga där eleverna vistas. Coacherna har då fungerat som ett slags vuxna skolkompisar som man kan vända sig till, och som inte uppfattas ha någon formell myndighetsroll. Det har varit lättare att gå till SATSA-coachen än till kuratorn, eller att eleverna går till coachen först innan man bokar någon tid hos det ordinarie EHT-teamet. SATSA har också i första hand haft en social roll i skolan med strukturering av vardagen och skolestudierna, stöttning och motivering genom samtal, och inte någon pedagogisk roll som handlar om innehållet i skolarbetet. Den sociala vuxenkompisrollen har underlättats genom att coacherna varit placerade i skolan, och funnits tillgängliga i korridorerna.

SATSA som mäklare/medlare

För det femte har SATSA fungerat som ett slags mäklare eller medlare när eleverna ska lotsas mellan övergångarna. Detta är inte bara som stötfångare som nämndes ovan, utan också som en aktiv part som hjälper eleverna vidare. SATSA har befunnit sig i skarvarna mellan å ena sidan grundskolan med överlämningar och mottagande å andra sidan mot det kommunala aktivitetsansvaret. Det är denna sida som ska stärkas i det planerade fortsättningsprojektet SATSA plus som Nynäshamns kommun ska vara huvudman för.

Ytterligare en aspekt av mäklar/medlarrollen är att coacherna varit ett stöd i kontakterna mellan elev och lärare eller mentor, där de har kunnat förmedla elevernas önskemål om förändringar i till exempel klassrummet.

Praktiska och organisatoriska dilemman

Som avslutning på rapporten diskuterar vi några dilemman som visar på avvägningar och svårigheter med att genomföra ett sådant projekt som SATSA. Dessa har framkommit i intervjustudien, och uttryckts på lite olika sätt under de tre år som projektet pågått. Dessa dilemman har ingen tydlig lösning, eller ett rätt och fel – det är därför de är dilemman, utan ska mer ses som utgångspunkt för vidare diskussion.

Idéer utifrån eller inifrån?

I studien har vi observerat en motsättning kring huruvida idéer och förändringsinitiativ bör initieras externt eller växa fram inom skolverksamheten. Å ena sidan har idéer som kommer underifrån från initiativtagare i skolverksamheten lättare att få legitimitet än idéer som uppfattas komma uppifrån något överordnat eller styrande organ. Detta brukar beskrivas i termer av bottom-up- respektive top-down-implementering, där top-down-perspektivet har kritiserats för att rymma tydliga maktdimensioner. Ofta stöter sådana idéer på motstånd från personer i kärnverksamheter som också gör det svårt för exempelvis förvaltningsledningar att styra verksamheter. SATSA är just ett exempel på ett projekt som initierats externt i förhållande till skolorna.

Samtidigt kan en organisation behöva idéinjektioner utifrån, eftersom det är svårt att arbeta med verksamhetsutveckling utan nya intryck och idéer. När det gäller SATSA kan det sägas vara en sådan idéinjektion utifrån. Detta kan delvis förklara att det inledningsvis stötte på en del motstånd från andra professioner, då metoden SEd och coachernas arbetssätt uppfattades komma in på andra professioners områden.

Individuellt eller kollektivt fokus?

Som idé och projekt har SATSA varit individfokuserat, vilket till viss del går emot den klassiska skolidén om att undervisa kollektivt, det vill säga skolklasser och grupper. Samtidigt kan detta förstås i relation till skolans kompensatoriska uppdrag, det vill säga att skapa likvärdiga förutsättningar för elever med olika behov.

Projektet har haft mer individuellt socialt fokus än fokus på skola och utbildning. En del av detta beror på SEd-metoden som bygger på frivillighet, individfokus samt metodens möjlighet att strukturera stödarbetet för eleverna. Delvis är det också detta som skapat motstånd från lärares och skolledningars sida. Grundlogiken i undervisningen är att man i första hand fokuserar på kollektivet, på klassen, och inte har möjlighet att ge varje individ det unika stödet som SATSA har möjlighet till. Detta kan också formuleras som att det finns en motsättning mellan en förmedlingspedagogisk och en socialpedagogisk idédoktrin. En fråga som aktualiseras i detta sammanhang är vilka möjligheter skolan har att i praktiken utöva sitt kompensatoriska uppdrag för elever med mer omfattande behov. Ett problem med det sociala individfokuset är att eleverna knyter an till coacherna i SATSA och blir beroende av deras stöd, men när projektet slutar ska de sedan återvända till skolan och skapa nya band till skolan efter SATSA:s insats.

Om orsakerna till skolfrånvaro - skolan som miljö eller externa faktorer?

Ytterligare en motsättning handlar om olika perspektiv på frånvaroproblematiken - vilka är orsakerna till att eleverna inte kommer till skolan och inte går på lektioner? Ett synsätt som framkommit i intervjuer i en av skolorna är att det är faktorer i skolan och skolmiljön som utgör de huvudsakliga orsakerna, och att det är trygghet, kvaliteten i undervisningen och miljön som behöver förbättras. Grundtanken är att om skolan är tillräckligt intressant kommer eleverna att vilja vara närvarande. SATSA har i stället utgått från ett mer omfattande och holistiskt perspektiv, där individuella, sociala och externa faktorer ges mer förklaringskraft. Detta har underlättats genom att rekrytera arbetsterapeuter som coacher, som just ser till vardagliga orsaker till ett visst handlingsmönster. Ett exempel på en sådan faktor är att arbetsterapeuterna kunnat identifiera brist på sömn och svaga vardagsrutiner som en av de bakomliggande förklaringarna till många elevers frånvaro.

Ett perspektiv som är nära relaterat till orsakerna till frånvaro är hur de ska hanteras - beroende på synsätt blir också lösningarna olika. I studien har det framkommit att skolpersonal inte sällan efterfrågar mer "tvång" och sanktioner när det gäller elevers frånvaroproblematik, medan SATSA och metoden SED betonar betydelsen av frivillighet utan inblandning av formell myndighetsutövning.

Metodtrogenhet eller pragmatisk anpassning?

En viktig fråga som vi observerade tidigt i projektet är hur stor anpassningsbarheten i metoden är. Å ena sidan går det att förespråka att metoden kan anpassas i hög grad utifrån deltagarnas behov och de lokala förhållandena, vilket snarast innebär att arbetet med metoden övergår till ett förhållningssätt. Å andra sidan går det då att ifrågasätta om det fortfarande är samma metod som används i projektet. Dessutom kommer det i det senare fallet bli svårt att utvärdera själva metoden – om alla coachteam arbetar på olika sätt är det svårt att veta vad som har betydelse. Ur ett elevperspektiv spelar givetvis inte detta någon större roll, så länge stödet upplevs som effektivt.

Ur ett evidensbaseringsperspektiv vore det däremot bättre att vara trogen metoden och följa dess principer och verktygslåda. Men detta kan då paradoxalt hindra att man når framgång då trohet mot metoden väljs framför deltagarnas behov. I SATSA-projektet valdes en medelväg, då man utgick från principerna i SED om än i modifierad form, men anpassade arbetssätt och verktygslåda efter situation och behov.

Kortsiktiga projektmål eller långsiktiga samhällsmål?

Det finns en problematik i själva projektformen som gör att det kan vara svårt med målsättningar och bedömning av effekter av ett projekt som SATSA. Det finns angivna projektmål som delvis är en följd av att det är ett ESF-projekt där ansökan ska utformas på ett visst sätt, och där målen med projektet tydligt ska anges. I praktiken har det visat sig vara svårt att nå flera av målen, dels eftersom tidshorisonten för att öka andelen unga som slutför sina studier på många sätt bör betraktas som längre än tre år, dels att insatserna i de tre kommunerna inte varit likvärdiga. De har påbörjats vid olika tidpunkter (årskurs 1 eller längre in i utbildningen), pågått olika lång tid, inbegripit mer eller mindre intensivt arbete, beroende på att elevernas individuella behov ser olika ut.

För målgruppen kan det vara viktigare att se till att närvaron ökat snarare än att utvärdera målet om fullföljda studier. SATSA:s insatser kanske inte direkt resulterar i fullständiga betyg, utan kanske främjar att de elever som går ut senare kompletterar sina gymnasiestudier. Insatserna kanske också förändrar livssituationen för eleverna så att de ökar sina möjligheter att få arbete. SATSA kan därför, om man utvärderar gentemot projektmålen, se ut som om projektet inte nått upp till målen, medan det på lång sikt ger tydliga positiva förändringar för de elever/individer som fått ta del av SATSA.

Slutsatsen från följeforskningsstudien är emellertid tydlig: 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.

Referenser

- Anthony, W.A., & Blanch, A. (1987). Supported employment for persons who are psychiatrically disabled: A historical and conceptual perspective. *Psychosocial Rehabilitation Journal*, 11(2), 5-23.
- Anthony, W.A., & Unger, K.V. (1991). Supported education: An additional program resource for young adults with long term mental illness. *Community Mental Health Journal*, 27(2), 145-156.
- Anthony, W. A (1992). Psychiatric Rehabilitation: Key Issues and Future Policy. Health affairs. vol 11 no 3.
- Bardach, E (1998). *Getting agencies to work together: The practice and theory of managerial craftsmanship*. Brookings Institution Press.
- 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.
- Gazley, B (2010). Linking collaborative capacity to performance measurement in government–nonprofit partnerships. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 39(4), 653–673.
- Giest, S (2015). Network capacity-building in high-tech sectors: Opening the black box of cluster facilitation policy. *Public Administration*, 93(2), 471–489.
- 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.
- Grape, O. & Ineland, J. (2013). Integrativa processer i samverkan för arbetsrehabilitering av ungdomar, i Axelsson och Bihari Axelsson (eds.) *Om samverkan: för utveckling av hälsa och välfärd*, Studentlitteratur.
- Hofstra, J. & Korevaar, L. (2016). *Supported Education Toolkit. Tools and guidelines for organizations and professionals working with students with psychiatric disabilities*. Hanze University of Applied Sciences Groningen, Research and Innovation Center for Rehabilitation.
- Jacobsen, D. I. & Kiland, C. (2017). Success With a Bitter Aftertaste: Success Factors in Inter-Municipal Cooperation, *Scandinavian Journal of Public Administration*, 21(4): 53-76.

- Mischen, P.A. (2015). Collaborative network capacity. *Public Management Review*, 17(3), 380–403.
- Mowbray, C.T., & Collins, M. (2002). The effectiveness of supported education: Current research findings. In Mowbray, C.T., Brown, K.S., Furlong-Norman, K., & Soydan, A.S. (Eds.), *Supported education and psychiatric rehabilitation: Models and Methods* (pp. 181–194). Linthicum, MD: International Association of Psychosocial Rehabilitation Services.
- Rogers, E. & Weber, E.P. (2010). Thinking Harder About Outcomes for Collaborative Governance Arrangements, *The American Review of Public Administration*, 40(5).
- RSMH (2019). *Så kan du stödja unga med psykisk ohälsa i skolan. Verktygslåda Supported Education*. Riksförbundet för social och mental hälsa.
- Unger, L.V., Anthony, W.A., Sciarappa, K., & Rogers, E.S. (1991). A supported education program for young adults with long-term mental illness. *Hospital and Community Psychiatry*, 42(8), 838-842.
- Weber, E.P., & Khademian, A. M. (2008) Wicked problems, knowledge challenges, and collaborative capacity builders in network settings. *Public Administration Review*, 68(2), 334–349.