



**Självständigt arbete (examensarbete), 15 hp, för
examen vid Specialpedagogiska programmet**

VT 2017

Återvändarna

En studie om problematisk skolfrånvaro och
vägen tillbaka

Greger Andersson och Maria Alexson

Författare

Greger Andersson och Maria Alexson

Titel

Återvändarna - en studie om problematisk skolfrånvaro och vägen tillbaka

Handledare

Carina Henriksson

Examinator

Daniel Östlund

Sammanfattning

Denna studie undersöker vilka faktorer som varit avgörande för att bryta före detta elevers problematiska skolfrånvaro. Det övergripande syftet med studien är att undersöka hur eleverna beskriver den skolbakgrund som föranlett problematisk skolfrånvaro, vilka insatser de upplever har gjorts för att bryta den problematiska skolfrånvaron samt vilka vändpunkter de kan identifiera och beskriva. Teoretisk ram för studien utgörs av Vygotskijs sociokulturella perspektiv kring hur elevers skolsvårigheter förstås ur ett relationellt perspektiv, den relationella specialpedagogikens brännpunkt, vilken har flera beröringspunkter med ett systemvetenskapligt synsätt. Studiens data samlades in genom strukturerade och halvstrukturerade intervjuer med elever som per definition varit så kallade hemmasittare. Konklusionen i rapporten belyser vikten av att eleverna har individer i sin närhet som är inlyssnande och förstående och som kan synliggöra, stödja och strukturera elevernas tillvaro i syfte att bryta sin problematiska frånvaro. Resultaten visade vidare att förutom externa insatser var stöttande föräldrar och inre motivation viktiga delar i processen att bryta sin frånvaro och återgå till studier.

Ämnesord

Problematisk frånvaro, frånvaro, skolfrånvaro, hemmasittare, relationell specialpedagogik, skolk, insatser, vändpunkter

Innehåll

Förord	6
INLEDNING	7
1.1 Bakgrund	8
1.2 Syfte och problemformulering	9
1.3 Studiens avgränsningar.....	9
1.4 Disposition.....	10
2 LITTERATURGENOMGÅNG	11
2.1 Aktuella begrepp	11
2.1.1 Problematisk frånvaro	11
2.1.2 Skolplikt	12
2.1.3 Ogiltig frånvaro – skolk	13
2.1.4 Definition hemmasittare	14
2.2 Frånvaroorsaker	16
2.3 Frånvaroeffekter	17
2.4 Frånvarons pris	18
2.5 Förebyggande och åtgärdande arbete	20
3 TEORI	23
3.1 Teoretiska utgångspunkter.....	23
3.1.1 Specialpedagogik som teoretiskt forskningsfält.....	23
3.1.2 Det sociokulturella perspektivet	24
3.1.3 Grundläggande perspektiv.....	25
3.1.4 Relationell specialpedagogik och dess brännpunkt.....	26
4 METOD.....	28
4.1 Metodövervägande	28

4.1.1 Kvalitativa metoder	28
4.2 Intervju som metod.....	29
4.2.1 Strukturerade intervjuer.....	31
4.2.2 Semistrukturerade intervjuer	31
4.2.3 Telefonintervju	31
4.2.4 Datorstödda intervjuer.....	32
4.3 Metodval.....	32
4.4 Provintervju	33
4.5 Informanter	33
4.6 Genomförande	34
4.7 Bearbetning	35
4.8 Tillförlitlighet	35
4.9 Etiska överväganden.....	36
5 RESULTAT.....	39
5.1 Bakgrund	39
5.2 Upplevda insatser	41
5.3 Identifierade vändpunkter.....	43
5.4 Sammanfattning av resultat	45
6 TEORETISK TOLKNING.....	46
6.1 Analys av resultat	46
6.2 Slutsatser	48
7 DISKUSSION	50
7.1 Diskussion av resultaten.....	50
7.2 Metoddiskussion.....	54
7.3 Tillämpning av resultaten i specialpedagogens yrkesroll.....	55
7.4 Fortsatt forskning	57

REFERENSER.....	58
BILAGOR	63

Förord

Vi vill rikta vårt varmaste tack till de informanter som ställt upp med sin tid och sin energi för att berätta för oss om sina upplevelser under sin problematiska skolgång. Er medverkan kan förhoppningsvis bidra till att stärka och hjälpa andra som upplever liknande situationer, både de som själva brottas med problematisk frånvaro och de som arbetar professionellt med det. Ni bör verkligen sträcka på er och känna stolthet över att ni tagit er igenom dessa besvärliga stunder och utöver det har ork och energi att delta i vår studie. Stort tack för ert förtroende, er uppriktiga ärlighet och för mycket intressanta och tänkvärda kunskapsutbyten! Utan er skulle inte denna studie vara möjlig.

Vi riktar naturligtvis också vår djupa tacksamhet till våra nära och kära som fått göra uppoffringar och stå tillbaka då våra studier vid specialpedagogutbildningen under 3 års tid inneburit många timmar framför böckerna och vid tangentbordet.

Vi har under resan med uppsatsen inspirerat, stöttat och uppmuntrat varandra, även i stunder då arbetet känts övermäktigt och tungrott. Under arbetets gång har det blivit många och långa samtal, åtskilliga meddelanden på Messenger, mycket svett och hårt arbete men även många skratt och roliga stunder. Vi har genom vårt delade djupa engagemang båda känt oss delaktiga och samarbetet oss emellan har på så sätt skapat en relationell lärandeprocess.

Vi tar härmed gemensamt ansvar för alla delar i uppsatsen.

Kristianstad 2017-05-19

Maria Alexson & Greger Andersson

INLEDNING

Antalet elever med ogiltig frånvaro ökar, inte bara i Sverige utan över hela världen (Ekstrand, 2015; Glad & Sjödin, 2014). Detta är inget nytt fenomen utan skolfrånvaro (även tidigare ofta kallad skolk) har varit ett bekymmer under årtionden. Frånvaron ökar markant i de senare årskurserna (Skolverket, 2010) men under senare år har dock elevernas ålder sjunkit, och deras antal har ökat markant. I vårt yrke som specialpedagoger kommer vi allt oftare i kontakt med elever som brottas med en problematisk frånvaro från skolan. Dessa elever blir så kallade hemmasittare, de klarar inte av att vara i skolan av olika anledningar och väljer därför att stanna hemma i längre perioder (Friberg, Karlberg, Sundberg Lax, Palmér, 2015). I Skollagen (2010:800) står att läsa att kommunen ska se till att eleverna i dess grundskola och grundsärskola fullgör sin skolgång. Om man har en återkommande frånvaro och inte fullgör sin skolgång kommer man efter i skolarbetet vilket leder till svårigheter och förluster för både eleven och samhället. Elever som lämnar skolan med ofullständiga eller låga betyg, har kraftigt förhöjda risker att drabbas av psykosociala problem (SOU 2016:94) och problematisk frånvaro kan också leda till kriminalitet, sociala, äktenskapliga samt yrkesmässiga svårigheter (Konstenius & Schillaci, 2011; Mallett, 2015; Tågerud, 2012). Ekstrand (2015) poängterar hotet mot demokratin och Nilsson (2011) beskriver de ekonomiska kostnader problematisk frånvaro kan åsamka samhället. För eleven kan ströfrånvaro bli ett moment 22, eftersom den för varje frånvarotillfälle hamnar ytterligare en bit efter i skolarbetet. Det finns en risk att dessa enstaka frånvarotillfällen blir sammanhängande och att eleven hamnar i en problematisk frånvaro. Att ta steget tillbaka till skolan kan i det läget kännas mycket svårt eller rentav omöjligt.

Tidigare forskning kring skolfrånvaro har mestadels behandlat fenomenet frånvaro snarare än de frånvarande eleverna. Det har inte gjorts några större undersökningar kring frånvaro utifrån elevers egna perspektiv (Strand, 2013), vilket motiverat valet av studiens inriktning, det vill säga att lyfta fram elevers egna erfarenheter kring problematisk frånvaro.

Som specialpedagoger möter vi ständigt problematiken med elever som av olika anledningar stannar hemma från skolan. Om åtgärder fokuseras och riktas främst *mot* elever *med* svårigheter och elevers skolproblem förstås som en individuell avvikelse,

påverkar det hur det specialpedagogiska stödet ges (Ahlberg, 2013). Om specialpedagogiska fenomen och elevers skolsvårigheter istället förstås ur ett relationellt perspektiv, spelar vi som specialpedagoger en avgörande roll när det gäller att få våra elever att må bra och utvecklas i skolan.

1.1 Bakgrund

Ogiltig frånvaro är trots den svenska skolplikten vanligt förekommande och ströfrånvaro är en del av den svenska skolans vardag. Ströfrånvaro kan dock eskalera och ogiltig frånvaro kan bli så omfattande att den blir problematiskt för eleven. En frånvaro som är så pass omfattande att den kan hota att leda till att eleven inte når de sociala målen, eller kunskapsmålen för utbildningen, kan benämnas som *problematisk frånvaro*. Denna problematiska frånvaro kan leda till otillräckliga betyg för att nå behörighet till gymnasieskolans eller gymnasiesärskolans nationella program, vilket leder till att eleverna inte får sin rätt till utbildning tillgodosedd (SOU 2016:94). Elever med problematisk frånvaro benämns ofta som hemmasittare med definitionen av att vara en elev som varit frånvarande från skolan under *minst tre veckor*, utan giltig anledning. Sett över hela världen är fördelningen mellan könen jämt fördelat och det finns ingen skillnad mellan kommunal skola eller friskola (Ekstrand, 2015; Glad & Sjödin, 2014; Konstenius & Schillaci, 2011; SOU 2016:94). Internationellt sett är det mellan 5 till 28 procent av eleverna som är hemmasittare och det är vanligast i åldrarna 10-13 år (Konstenius & Schillaci, 2011). Enligt svenska studier är hemmasittandet ett problem som sjunkit i åldrarna (Ekstrand, 2015), samtidigt som man kan se att frånvaron ökar markant i de senare årskurserna, det vill säga skolår 7-9 (Hedevåg, 2014; Skolverket, 2010). Trots detta visar regeringens utredning "Saknad" att hemmasittandet inte har ökat mellan år 2009 och år 2015 (SOU 2016:94).

I många fall leder problematisk frånvaro till sjunkande studieresultat och frånvaron i grundskolan ökar risken att inte slutföra sina studier på gymnasiet (SOU 2016:94). Av samtliga elever som avslutade årskurs 9 år 2016 var ca 83 procent behöriga att söka gymnasieskolans nationella program. Nästan 17 procent av eleverna, 17 800 elever saknade alltså behörighet att söka till ett nationellt program (Skolverket, 2016). Skolan är en social mötesplats (Skolverket, 2011) och elever som inte är närvarande riskerar att mista de tillfällen till social träning och personlig utveckling skolan ska ge (Konstenius & Schillaci, 2011). Detta betyder att närvaron har en stor betydelse för om de sociala

målen i skolan ska kunna uppnås. De elever som lämnar grundskolan med ofullständiga eller låga betyg har dessutom kraftigt förhöjda risker att drabbas av psykosociala problem (SOU 2016:94). Problematisk frånvaro leder till svårigheter inte bara för den enskilda individen utan också för samhället, eftersom detta utanförskap kan leda till stora ekonomiska kostnader i form av förlorade produktionsvärden, kostnader för olika samhällsinsatser samt för försörjning (Nilsson, 2011; SOU 2016:94; Tågerud, 2012). Tidigare forskningsresultat på området är relativt homogena med vissa återkommande ledord. Skolor som ser på hela organisationen snarare än på den enskilda individen, engagerade vuxna som skapar relationer till eleverna, som är kompetenta och som möter eleverna på flera plan, fungerande elevvård och att elevens totala livssituation lyfts fram som avgörande faktorer för elevernas skolnärvaro. Följaktligen beskrivs också vikten av social inkludering och om hur det psykosociala klimatet påverkar elevernas välbefinnande och närvaro (Ekstrand, 2015; Jungerstam, 2007; Mallet, 2015; Strand, 2013; Tågerud, 2012).

1.2 Syfte och problemformulering

Det övergripande syftet med studien är att undersöka vilka faktorer som, enligt studiens informanter, varit avgörande för att bryta deras problematiska skolfrånvaro.

Syftet leder fram till följande frågeställningar:

- Hur beskrivs den skolbakgrund som föranlett problematisk skolfrånvaro?
- Vilka insatser beskriver informanterna har gjorts för att bryta den problematiska skolfrånvaron?
- Vilka vändpunkter kan informanterna identifiera och beskriva?

1.3 Studiens avgränsningar

Vi har valt att göra en studie utifrån ett elevperspektiv. De personer vi har kontaktat är vid studiens genomförande över 18 år med tidigare problematisk skolfrånvaro, vilka har brutit sin skolfrånvaro och numera är inom utbildningsväsendet, inom annan verksamhet eller har annan sysselsättning. Vi har inte intervjuat pedagoger, föräldrar eller yngre barn/ungdomar. Respondenterna kommer från olika delar av Sverige och inga val har gjort efter geografisk tillhörighet eller kön.

1.4 Disposition

Inledningsvis har en beskrivning gjorts av den bakgrund som föranlett vårt intresse och nyfikenhet att undersöka problematisk frånvaro utifrån ett elevperspektiv. Genom problemformuleringen har vi en strävan att undersöka vilka faktorer som varit avgörande för att bryta våra informanternas problematiska skolfrånvaro. I kapitel 2 beskrivs problematisk frånvaro, skolplikt och skolk. Vidare definieras och beskrivs hemmasittare, vad som kan föranleda frånvaro samt konsekvenser av det. Vi avslutar med förebyggande och åtgärdande insatser. Teoriavsnittet, kapitel 3, beskriver studiens teoretiska ram utifrån ett relationellt och sociokulturellt perspektiv samt det traditionella och det alternativa perspektivet. I metodkapitlet, kapitel 4, diskuteras de metodöverväganden som gjorts och argument ges för valet av metod. Vi presenterar provintervjun, informanterna, genomförandet samt bearbetning av datainsamlingen. Kapitlet avslutas med tillförlitlighet och etiska överväganden. I kapitel 5, resultat, presenteras våra informanternas svar utifrån bakgrund, upplevda insatser och identifierade vändpunkter. I kapitel 6, teoretisk tolkning, analyserar vi resultatet och presenterar slutsatser som vi dragit. I det avslutande kapitlet, kapitel 7, förs en diskussion kring resultat, metodval och tillämpning i den specialpedagogiska yrkesrollen, tillsammans med tankar kring fortsatt forskning inom området.

2 LITTERATURGENOMGÅNG

2.1 Aktuella begrepp

2.1.1 Problematisk frånvaro

Rätten till utbildning slås fast av Europakonventionens artikel 2 i det första protokollet. I regeringsutredningen "Saknad" (SOU 2016:94) används begreppet "problematisk frånvaro" utifrån definitionen "Frånvaro från den obligatoriska verksamheten i en sådan omfattning att frånvaron riskerar att ha en negativ inverkan på elevens utveckling mot utbildningens mål..." (SOU 2016:94, s. 60). Det handlar alltså om att eleven har ett problematiskt förhållande till att befinna sig i skolan (Konstenius & Schillaci, 2011). Hedeväg (2014) uttrycker det i termer av elever med lång ogiltig frånvaro, ELOF. Men eftersom det är elever som har ett problematiskt förhållande till skolan så skolkar de ju inte, vilket ordet "ogiltig" kan syfta på. De är hemma av känd orsak. Med detta i åtanke skulle definitionen ENOF (Elever med Nödvändig Ofrivillig Frånvaro) lämpa sig bättre (ENOF som engelskans "enough" = sv. nog). Dessa elever har fått nog av att vara i skolmiljön och frånvaron är nödvändig för att skydda sig själva. Frånvaron är på så sätt ofrivillig och inte olovlig (Englund, 2017).

Historiskt har problematisk frånvaro beskrivits i termer av skolk, skolfobi, separationsångest, skolvägran och problematisk frånvaro. Begreppet inkluderar elever med delvis eller total frånvaro och de barn som undviker skolan uppvisar olika grader av ångest, depression, omedgörlighet, aggression och självmordsbeteende (Konstenius & Schillaci, 2011).

Skolfrånvarobeteende är ett globalt problem (Konstenius & Schillaci, 2011) och internationellt är begreppen *truancy* (skolk) och *school refusal* (skolvägran) de två vanligaste begreppen för att beskriva problematisk frånvaro från skolan (SOU 2016:94). Svensk forskning gällande problematisk frånvaro, eller egentligen all form av skolfrånvaro, är begränsad när det gäller orsaker, samband, konsekvenser och interventioner. Dock har Skolverket, Skolinspektionen och Sveriges Kommuner och Landsting (SKL) under de senaste tio åren fokuserat på frånvaro i undersökningar och projekt, i syfte att förbättra samverkan och få till tidiga insatser för barn och ungdomar som riskerar psykiska besvär eller andra sociala problem (Konstenius & Schillaci, 2011;

SOU 2016:94). Samarbete kring elevers problemsituation behövs mellan olika aktörer, till exempel skola, Barn- och ungdomspsykiatri (BUP), socialtjänst, hälso- och sjukvård, barnhabiliteringen (SOU 2016:94) ungdomsmottagning, polisen och ideella organisationer. Så kallade närvaroteam skulle kunna fungera som ett slags kitt mellan exempelvis skola, fritidsgård, polis och socialtjänst (Strand, 2013). Kartläggningar av frånvaro har gjorts 2007, 2009 och 2015. Skolinspektionens resultat från 2015 visade att nästan 1700 elever hade ogiltig frånvaro i en månad eller mer (ca 1,7 ‰) och ca 200 elever hade varit frånvarande i mer än ett läsår (SOU 2016:94).

Frånvaro kan på en skala vara allt från att vara i skolan (skolnärvaro) med till exempel oro eller ångest, till ströfrånvaro som kan utvecklas till långvarig frånvaro (Tågerud, 2012), till att vara hemmasittare på heltid (Konstenius & Schillaci, 2011).

Ett uppföljningssystem för frånvaro skulle i ett tidigt skede kartlägga elevens frånvaro och därmed kunde orsakerna till frånvaron utredas (Jungerstam et al., 2007). Det finns tre tunga skäl till varför det är av största vikt att uppmärksamma och hantera problematisk frånvaro;

1. Frånvaro är ofta symtom på brist/-er eller problem.
2. Frånvaro utgör alltid en risk för framtida problem eller svårigheter.
3. Att aktivt uppmärksamma frånvaro är i sig ett effektivt sätt att motverka frånvaron (SOU 2016:94).

2.1.2 Skolplikt

I Sverige är det enligt skollagens 7:e kapitel 20§ vårdnadshavaren till ett skolpliktigt barn som har ansvaret att se till att barnet fullgör sin skolplikt (SOU 2016:94). I de fall vårdnadshavare inte förmår detta på egen hand, då faller ansvaret för detta på kommunen (Skolverket, 2010). Om en elev har så kallad problematisk frånvaro talar Regeringens utredning "Saknad" för att hemkommunen ska samordna insatser från andra samhällsorgan (SOU 2016:94).

Skolplikten kan sägas gälla även den frivilliga skolformen gymnasieskolan eftersom:

Enligt skollagen ska en elev i gymnasieskolan delta i den verksamhet som anordnas i den avsedda utbildningen, om eleven inte har giltigt skäl att utebli. En elev som påbörjat en gymnasieutbildning har alltså en skyldighet att närvara (SOU 2016:77, s. 192). Skolplikten är en av hörnstenarna i det svenska utbildningssystemet. En förutsättning för att fullgöra skolplikten och nå utbildningens mål är att eleverna är närvarande. (SOU 2016:94, s. 19).

2.1.3 Ogiltig frånvaro – skolk

En vanlig definition av skolskolk är att eleven är frånvarande från undervisningen utan vårdnadshavares eller skolans medgivande. Från skolans sida benämns sådana fall som ogiltig frånvaro, alltså frånvaro utan giltiga skäl. Giltig frånvaro däremot är till exempel sjukdom, beviljad ledighet med mera (SOU 2016:94). Skolverkets rapport (2010) slår fast att det inte alltid är självklart att avgöra vad som är giltig respektive ogiltig frånvaro. Det har visat sig att föräldrar ibland intygar skolk som sjukfrånvaro och därmed skyddar sina barn från ogiltig frånvaro. Det är svårt att sätta en tydlig gräns mellan att ha ogiltig frånvaro och att vara sjuk, konstaterar Skolverket (2010). I ett fall där en vuxen med all sannolikhet skulle få diagnosen utbränd och bli sjukskriven, blir en psykiskt trött elev med samma mående inte med lika hög sannolikhet sjukskriven, utan förväntas gå till skolan i vanlig ordning (Tågerud, 2012). Det finns naturligtvis tillfällen då vårdnadshavare känner till att deras barn skolkar, men kanske inte vet var de befinner sig när de inte längre deltar i skolans utbildning. Skolk innebär ofta ett aktivt beslut av eleven att utebli från lektioner eller andra delar av skolans aktiviteter. Ett sådant beslut kan vara det första tecknet i en serie av antisociala beteenden som i sin tur kan få negativa följder. Det aktiva beslutet att inte delta i skolans aktiviteter kan vara tecken på utanförskap (Strand, 2013). Det kan också vara så att en elev som inte har förutsättningar att följa den vanliga undervisningen, börjar skolka och på så sätt hamnar i ett utanförskap (Tågerud, 2012). Frånvaro i skolan bidrar till ökad risk för utslagning (Jungerstam et al., 2007) och ur ett sociologiskt perspektiv kan skolk betraktas som ett avvikande beteende i förhållande till närvaro i skolan (Strand, 2013). Om en elev blir betraktad som en individ med avvikande beteende är steget inte långt till att eleven själv upplever starka känslor av utanförskap (Strand, 2013; Tågerud, 2012). Detta gäller såväl elever utan direkta skolsvårigheter som elever som upplever skolan som trist och meningslös. Utanförskap i skolan kännetecknas av att en elev inte upplever samhörighet med skolmiljön eller sin klass (Strand, 2013). Ibland kan sådana avvikande beteenden förklaras som uttryck för

kognitiva begränsningar, till exempel läs- och skrivsvårigheter. Ofta har eleven andra, parallella svårigheter såsom koncentrationssvårigheter, svårt att organisera och planera sin verksamhet och, som en följd av detta, även bristande självförtroende. Stödåtgärderna bör därför alltid skräddarsys för varje enskild elev (Jungerstam et al., 2007).

2.1.4 Definition hemmasittare

Definitionen av en hemmasittare är en elev som varit frånvarande från skolan under minst tre veckor utan giltig anledning. Fördelningen mellan könen är jämn över hela världen och det finns ingen skillnad mellan kommunal skola eller friskola (Ekstrand, 2015; Glad & Sjödin, 2014; Konstenius & Schillaci, 2011; SOU 2016:94). Internationellt sett är mellan 5 och 28 procent av eleverna hemmasittare och det är vanligast i åldrarna 10-13 år (Konstenius & Schillaci, 2011), och man kan också se att frånvaron ökar markant i de senare årskurserna, det vill säga skolår 7-9 (Hedevåg, 2014; Skolverket, 2010). Hemmasittandet är ett ökande problem, som dessutom, enligt svenska studier, sjunkit i åldrarna (Ekstrand 2015), men enligt regeringens utredning "Saknad" har ingen ökning skett mellan 2009 och 2015 (SOU 2016:94). Om en elev riskerar att inte nå målen ska ett åtgärdsprogram upprättas. Här skiljer det sig mellan årskurserna kring andelen elever som har ett åtgärdsprogram. Andelen elever med åtgärdsprogram ökar från årskurs 1 till 5 och därefter minskar de mellan årskurs 6 och 7 för att därefter öka igen fram till årskurs 9. Andelen elever med åtgärdsprogram är högst i årskurs 9. Av eleverna i årskurs 9 hade ca 10 procent av pojkarna och 7 procent av flickorna ett åtgärdsprogram höstterminen 2015 (Skolverket, 2016).

Trots att vi numera ganska väl känner till vilka riskfaktorer som finns minskar elevers närvaro och utanförskapet ökar (Ekstrand, 2015).

Trots att själva beteendet skolvägran är relativt homogent, är förekomsten av olika diagnoser bland hemmasittare, det vill säga en elev som varit frånvarande från skolan under minst tre veckor utan giltig anledning, väldigt heterogent. För att nämna några siffror har 33 procent av hemmasittande elever ingen diagnos alls, 22 procent har separationsångest, 8 procent har trotssyndrom, 5 procent har depression, 4 procent har social fobi (Glad & Sjödin, 2014).

Skillnad på hemmasittare och skolkare

Hemmasittare	Skolk
Starka känsloreaktioner kopplat till skolnärvaro, t.ex. ångest, vrede	Ingen ångest eller rädsla
Vårdnadshavarna känner till frånvaron	Barnet försöker dölja frånvaron för vårdnadshavarna
Avsaknad av ett tydligt antisocialt beteende, t.ex. brottslighet	Upprepat antisocialt beteende
Stannar i hemmet under skoltid	Lämnar hemmet under skoltid
Är villig att utföra skolarbete i hemmet.	Saknar intresse av skolarbete

(Glad & Sjödin, 2014)

Elever flyr sällan *till* något när de undviker skolan, de flyr i regel *från* något (Henriksson, 2009). Trenden visar på att hemmasittarna blir fler och fler (Glad & Sjödin, 2014) och andelen elever som inte är behöriga att söka till gymnasieskolan har ökat med nästan 5 procent mellan år 2011 och år 2016. Av samtliga elever som avslutade årskurs 9 år 2016 saknade nästan 17 procent av eleverna, 17 800 elever, behörighet att söka till ett nationellt program (Skolverket, 2016). Ökningen är störst bland pojkar. Av samtliga elever som började gymnasiet år 2012 fick endast 65 procent en gymnasieexamen tre år senare, det vill säga år 2015 (SOU 2016:77). Frånvaro leder i många fall till sjunkande studieresultat (SOU 2016:77) och 2016 var det 72 procent av gymnasieeleverna som fick en grundläggande behörighet till studier på universitet/högskola och sett över längre tid har andelen elever med grundläggande behörighet till universitet/högskola minskat. Mellan åren 2003 och 2009 var andelen elever som slutfört gymnasieskolan med grundläggande behörighet omkring 90 procent (Skolverket, 2016).

FN:s barnkonvention innebär att Sverige erkänner barnets rätt till utbildning och skall göra grundutbildning obligatorisk och vidareutbildning tillgänglig för alla barn samt “vidta åtgärder för att uppmuntra regelbunden närvaro i skolan och minska antalet studieavbrott” (FN:s barnkonvention Artikel 28, s. 27).

Många hemmasittare har en negativ självbild, lider av sviktande självförtroende, har en lägre uppfattning om sina skolprestationer och en ökad sensitivitet för misslyckanden i skolan. Det är inte ovanligt med neuropsykologiska och/eller psykologiska funktionsnedsättningar (Friberg et al., 2015). Detta är ofta ungdomar med stressymptom, där kraven överstiger förmågan. I en studie av Schraml (2013), som omfattar drygt trehundra 16-åringar, som vid tiden för studien läste första året på gymnasiet, uppvisar 30 procent av dessa ungdomar starka symtom på stress och 8 procent på utmattning som kan jämföras med utbrändhet bland vuxna. Hemmasittare, eller före detta hemmasittare, som grupp är oftare än genomsnittet aktuella inom psykiatrin, de är överrepresenterade bland arbetslösa, de föder färre barn och bor ofta kvar hemma längre (Glad & Sjödin, 2014). I Henrikssons (2009) studie uttrycker eleverna att de under sin skolgång saknat tillit, tilltro, glädje, trygghet, hopp, tålamod och lugn. Men det kan naturligtvis också finnas saker utanför skolan som påverkar elevens närvaro, och som skolan inte har med att göra eller möjlighet att påverka (Strand, 2013).

2.2 Frånvaroorsaker

Omkring 20 procent av alla grundskoleelever är någon gång under sin skoltid i behov av särskilt stöd (Strand, 2013). Enligt Läroplanen för grundskolan, LGR -11, ska undervisningen anpassas till varje elevs förutsättningar och behov, och hänsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar och behov (Skolverket, 2011). Det finns flera faktorer till vad som kan leda till problematisk frånvaro. En riskfaktor för frånvaro är olika typer av funktionsnedsättningar, till exempel ADHD, Tourettes syndrom, språkstörning eller autism. Barn med dessa typer av diagnoser kan lätt känna att de inte passar in eller kan delta på samma villkor som sina klasskamrater (SOU 2016:94). 20 procent av alla elever med autismspektrumstörning har varit frånvarande från skolan mer än en månad vid minst ett tillfälle (Friberg et al., 2015). Cirka 50 procent av alla elever med diagnos inom autismspektrat når inte målen i skolår 9 och elever med bristande läskunskaper är tydligt överrepresenterade bland hemmasittare (Friberg et al., 2015). En pedagogisk faktor som kan leda till frånvaro är när eleven inte upplever undervisningen på skolan meningsfull eller motiverande (SOU 2016:94). Forskning visar att bristen på utmaningar och stimulans i skolan kan vara en bidragande orsak till skolvägran. 25 procent av alla hemmasittare upplever skolarbete som ointressant och 40 procent tycker att de inte förlorar något på att vara hemma istället för i skolan (Friberg, et al., 2015). Följden kan

bli en försvagad eller utebliven samhörighet med skolan hos ungdomar som saknar utmaningar i skolan (Strand, 2013). Andra skolfaktorer kan vara en negativ eller osäker skolmiljö, mobbning, repressalier, dålig närvarokontroll och hård disciplin som inkluderar suspensioner och utvisningar för skolk (Mallett, 2015). I Henrikssons (2009) studie uttrycker elever att de inte bara är besvikna på sig själva och sina egna misslyckanden, de är lika ofta besvikna på de vuxna som finns i deras närhet, till exempel skolans personal. Ibland framställs en hög grad av datoranvändande (spel) som en orsak till frånvaro, men det är inget som den internationella litteraturen tar upp som en riskfaktor (SOU 2016:94).

Bristande självkänsla och självförtroende är vanligt bland elever med problematisk frånvaro och en vanlig orsak till frånvaro är att en del vårdnadshavare är oförmögna att ge stöd till sina barn. Missbruk och brist på tillsyn hos vårdnadshavarna är faktorer som starkast hör samman med ökad risk för frånvaro från skolan. Därför är det viktigt att stöd ges både till barnet och familjen. Problemfaktorer som bidrar till skolfrånvaro kan alltså kopplas till skolan, till familjen, till individen och till ytterligare faktorer såsom psykologiska, sociala och pedagogiska faktorer. En separation är en vanlig "trigger" för att bli hemmasittare. Den allra främsta orsaken till skolvägran och därmed hemmasitteri är somatiska besvär såsom magont och huvudvärk (Friberg et al., 2015; Glad & Sjödin, 2014).

2.3 Frånvaroeffekter

Salamancadeklarationen ger varje barn rätt till grundläggande utbildning. Sverige har genom undertecknandet av Salamancadeklarationen åtagit sig att tillhandahålla undervisning av barn, ungdomar och vuxna med särskilda utbildningsbehov (Svenska Uneskorådet, 2006). "Alla barns rätt till undervisning är stadfäst i den allmänna deklarationen om de mänskliga rättigheterna och har kraftfullt bekräftats i den internationella deklarationen om utbildning för alla." (Svenska Uneskorådet, 2006, sid. 15).

Skolan är en social och mötesplats (Skolverket, 2011) och elever som inte är närvarande riskerar dels att missa kunskapsinhämtning, men framförallt mister de tillfällena till social träning och personlig utveckling (Konstenius & Schillaci, 2011). Närvaron har således stor betydelse för huruvida de sociala målen i skolan ska kunna

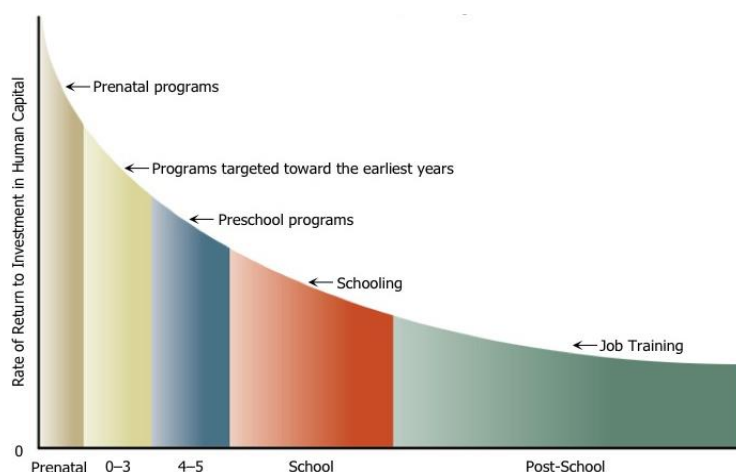
uppnås (SOU 2016:94). Omsorg om den enskildes välbefinnande och utveckling ska prägla verksamheten (Skolverket, 2011) och Socialstyrelsen menar att just utbildning är en av de viktigaste faktorerna för ungdomars framtida möjligheter. De elever som lämnar grundskolan med ofullständiga eller låga betyg, har kraftigt förhöjda risker att drabbas av psykosociala problem (SOU 2016:94).

2.4 Frånvarons pris

Många människor kan ha en besvärlig resa från ungdomens studier och vidare upp i vuxenlivet och senare in på arbetsmarknaden. En alltför stor andel av ungdomarna misslyckas med denna resa. Problematisk frånvaro leder till svårigheter för den enskilda eleven men också för samhället, eftersom det kan leda till stora ekonomiska kostnader (SOU 2016:94; Tågerud, 2012). Forskning visar att det finns olika faktorer som skolfrånvaro kan kategoriseras utifrån; Individuella, psykosociala, skol-, familje- och samhällsfaktorer beskrivs som exempel (Ekstrand 2015; Gase et al. 2016; Gray 2012; Strand 2013). Dessa faktorer går in i varandra, de är kumulativa och har tillsammans med riskfyllda beteenden som exempelvis droganvändning och kriminalitet en väldigt stark negativ inverkan på en ung människas val och möjligheter i livet (Ekstrand 2015). Problematisk frånvaro kan alltså leda till både kriminalitet, sociala samt yrkesmässiga svårigheter (Konstenius & Schillaci, 2011; Mallett, 2015; Tågerud, 2012). Detta utanförskap medför enorma kostnader, både för samhället och för den enskilda individen. Demokratin hotas och ökad psykisk ohälsa, ökad kriminalitet och behov av stödinsatser i form av ex socialbidrag följer i dess spår. (Ekstrand, 2015; Gase et al., 2016; Gray, 2012). De mänskliga, sociala och ekonomiska kostnaderna för detta kan bli oerhört höga och därför är värdet av att förhindra detta angeläget. För varje årskull kan det handla om ett antal miljarder kronor.

Kostnaden för grundskolan och gymnasieskolan var år 2016 cirka 131 miljarder kronor (Skolverket, 2016). De samhälleliga kostnaderna kan snabbt skena iväg om man räknar på vad en problematisk frånvaro kan leda till. 2011 var det ungefär 13 000 personer som vare sig arbetar eller studerar efter gymnasiet. Då har samhället investerat närmare 47 miljarder kronor i dessa personer i form av bland annat föräldraförsäkring, utbildning samt familjens omkostnader för deras uppväxt. Kostnaden för samhället blir då runt 6 miljarder kronor per år som dessa personer vare sig arbetar eller studerar. Det handlar om

förlorade produktionsvärden, kostnader för olika samhällsinsatser samt kostnader för deras försörjning. Skulle dessa 13 000 personer bli kvar i utanförskapet blir summan för detta cirka 155 miljarder kronor per år. “Var och en av dem kan under sitt vuxna liv komma att skapa samhällskostnader på mellan tio och femton miljoner kronor till följd av den marginalisering det innebär att inte ta sig in på arbetsmarknaden.” (Nilsson, 2011, s. 1). Nilsson (2011) konstaterar avslutningsvis att “Även om det skulle vara dyrt att göra något åt denna omfattande marginalisering är kostnaderna för att låta det fortgå förskräckande höga.” (Nilsson, 2011, s. 19). Även Heckmans (2013) kurva (figur 1) visar på att den högsta graden av ekonomisk avkastning kommer från tidiga investeringar hos barn. Kurvan visar de ekonomiska fördelarna med att investera tidigt och bygga på förmågan att ge fler individer ökad produktivitet och på så sätt minska de sociala utgifterna för samhället.



Figur 1: Heckmans kurva (Heckman, 2013).

Barns och ungdomars upplevelser av att misslyckas i skolan sträcker sig långt utanför skolans korridorer och klassrum. Våra minnen från tiden i skolan visar tydligt att skolan fortsätter att ha ett starkt inflytande över oss långt efter att vi lämnat den (Henriksson, 2009). Skolminnen i vuxen ålder handlar sällan om *vad* läraren lärde ut, utan snarare *hur*. Att ha ett socialt nätverk och relationer är resurser som är viktiga element i uppbyggandet av en stark känsla av inre sammanhang och livskontroll (Jungerstam et al., 2007). Elevers beskrivningar av misslyckanden i skolan handlar nästan alltid om hur läraren hanterade dessa misslyckanden och sällan om intellektuella misslyckanden i sig (Henriksson, 2009). Relationen till läraren, det vill säga en relation till en vuxen utanför hemmet, har stor betydelse i elevers skolframgång och därmed i skapande av en starkare känsla av

sammanhang i livet (Jungerstam et al., 2007), men det är läraren/pedagogen som bär ansvaret för att en givande relation skapas med eleven (Tågerud, 2012). Att misslyckas i skolan handlar alltså till största delen om relationen mellan läraren och eleven, och inte om relationen mellan eleven och dennes lärande. En blick från läraren kan vara nog så avgörande (Henriksson, 2009).

2.5 Förebyggande och åtgärdande arbete

Elevers drömskola beskrivs som en skola med vänskaplig kontakt mellan elever och lärare, små klasser och lugnare undervisningstakt, trevliga lokaler, större valfrihet i undervisningen och mer sysselsättning på lediga stunder (SOU 2016:94). Nilholm (2003) menar att miljön, sättet att organisera grupper och sättet att undervisa är något som skolan kan och ska påverka. Augustinsson och Brynolf (2009) talar om ett förhållningssätt som får en växande generation att känna att skolan finns till för dem och på så sätt känner sig värdefulla (Tågerud, 2012). Salamancadeklarationen uppmanar regeringen att prioritera förbättringar av sina utbildningssystem så att vi kan ta emot alla barn och ungdomar, oavsett individuella skillnader eller behov (Svenska Uneskorådet, 2006). Salamancadeklarationen uppmanar också det internationella samfundet, i synnerhet Förenta nationerna och dess organ, särskilt ILO (Internationella arbetsorganisationen), WHO (Världshälsoorganisationen), Unesco och UNICEF till ett mer effektivt stöd till utbildning av elever med behov av särskilt stöd. Elever i behov av särskilt stöd ska ha tillgång till en pedagogik som sätter eleven i centrum och som kan tillgodose dessa behov (Svenska Uneskorådet, 2006). “Den vägledande principen bör vara att ge alla barn samma undervisning, samtidigt som man ger ytterligare assistans och stöd till de barn som behöver det.” (Svenska Uneskorådet, 2006, s. 24).

Utöver regleringen i skolförfattningarna har Sverige undertecknat FN:s barnkonvention och därmed förbundit sig att vidta åtgärder för att främja närvaro i skolan och därmed minska antalet studieavbrott (SOU 2016:77). Om frånvaro inte uppmärksammas kan den heller inte utredas. Det finns inte *en* modell för att hjälpa elever med problematisk frånvaro. I intervjuer med elever som återvänt till skolan anger eleverna att det är engagerad personal och andra vuxna som är den viktigaste förutsättningen för en återgång till skolan (SOU 2016:94; Tågerud, 2012). Engagerade lärare som bryr sig om eleverna är viktiga för elevers närvaro och Tågerud (2012) talar om att man till och med skulle

kunna/måste regissera situationer där andra elever får bygga upp sin självkänsla och utvecklas. En skicklig pedagogik innebär att pedagogen kan se vad som sker i relationen mellan läraren, eleven och deras gemensamma fokus på ett ämne. Henriksson (2009) menar att en patisk förståelse av en pedagogisk situation och/eller relation innebär ett mått av taktfullhet och eftertänksamhet som gör arbetet och lärandet glädjefyllt. Att vara en god pedagog innebär just de patiska kvaliteterna, det vill säga kroppslig, levd kunskap, till skillnad från teoretisk intellektuell kunskap. "Ju mer tid vi tillbringar tillsammans med eleverna, desto skickligare blir vi på att lyssna till vad de har att säga oss..." (Henriksson, 2009, s. 149).

Eleverna med problematisk frånvaro bär ofta på en upplevelse av att ha misslyckats som människa. Dessa misslyckande skedde alltid i relation till läraren. Elevens känsla av att vara hemma någonstans, att vara medlem i en grupp och känna tillhörighet (Henriksson, 2009) måste beaktas. "Att bli bekräftad är troligen ett av de viktigaste behoven hos människan. Vi vill inte vara ingen och vi vill inte vara vem som helst." (Henriksson, 2009, s. 134). Ett viktigt budskap är att du inte är ensam, många brottas med denna problematik, både drabbade och professionella (Konstenius & Schillaci, 2011).

Forskare har lyft fram betydelsen av känslan av sammanhang för elevers motivation att delta i undervisningen. Denna känsla kallas KASAM (känsla av sammanhang). KASAM-begreppet inkluderar tre delar; begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet (Antonovsky, 2005). I skolan innebär begriplighet att en elev inte ska överraskas av aktiviteter som hen inte är förberedd på (Skolverket, 2011). Det kan vara avgörande att ge eleverna möjlighet till återhämtning i skolan, eftersom många upplever skolan som väldigt energikrävande (Alexandersson, 2014). Avsaknad av information kan leda till att elever känner osäkerhet och därför undviker vissa moment i skolan. Hanterbarhet handlar om att stödja elevens sociala förmåga att möta de krav som ställs i skolmiljön. Skolan ska sträva efter att vara en levande social gemenskap som ger trygghet och vilja och lust att lära (Skolverket, 2011). Meningsfullhet är den motivationskomponent som "understryker vikten av att vara delaktig i de processer som formar det egna livet och att uppleva dem som utmaningar värda att investera i" (SOU 2016:77, s. 189).

Elever har rätt till inflytande och påverkan (Skolverket, 2011) i skolan men trots det upplever 75 procent av eleverna i Henrikssons (2009) studie att de helt saknar makt att påverka skolan och de uttrycker känslor av att vara ignorerade eller övergivna. Eleverna

känner sig helt enkelt maktlösa när det gäller att kunna påverka sin skolsituation (Tågerud, 2012).

SKL menar att det finns behov av så kallade tvärprofessionella team som kan arbeta med barn och ungdomar som har en problematisk frånvaro eller riskerar att hamna i problematisk frånvaro. Sådana finns på olika håll i landet och kan till exempel bestå av samordnare, specialpedagoger, socionomer, fältsekreterare, familjehandlare och psykologer (SOU 2016:94). Mer forskning angående olika riskfaktorer för frånvaro och interventioner vid frånvaro behövs, både i Sverige och internationellt. Utredningens bedömning är att Skolverket bör ta fram allmänna råd om bedömning av frånvaro, frånvaro som riskerar att ha en negativ inverkan på elevens utveckling mot målen (SOU 2016:94).

3 TEORI

3.1 Teoretiska utgångspunkter

För att kunna bearbeta, analysera och förstå det material som visar den komplexa värld elever med hög ogiltig skolfrånvaro befinner sig i, behövs en teoretisk modell för att göra resultaten greppbara. Med hjälp av andra forskares teorier och uppfattningar relaterar vi vårt eget resonemang och bygger vidare. Vi får på så vis en jämförelsepunkt (Stukát, 2011).

3.1.1 Specialpedagogik som teoretiskt forskningsfält

Specialpedagogiken har många ansikten och är liksom flera andra kunskapsområden komplex. Det gör att det förekommer stor variation när det gäller hur specialpedagogik beskrivs och diskuteras. Inom specialpedagogiken har det inte utvecklats några egna “grand theories” utan teorier från andra närliggande discipliner används flitigt. Forskningsområdet brukar vanligtvis ringas in, beskrivas och kartläggas utifrån olika *perspektiv* (Ahlberg, 2013; Persson, 2013). Det finns flera olika pedagogiska perspektiv (Ahlberg, 2013; Persson, 2013; Philips & Soltis, 2014). Historiskt sett är det ett kategoriskt perspektiv på lärande som har dominerat skolans praktik, forskning och läroplaner. De senaste trettio åren har dock andra mer kallade *relationella perspektiv* lyfts fram både inom forskning och i läroplaner (Tinglev, 2014). Frågor i forskning med fokus på relationer grundas huvudsakligen i pedagogiska, sociologiska och även filosofiska förklaringsmodeller och lämpar sig därmed väl för specialpedagogisk forskning. I ett relationellt perspektiv är forskningsintresset riktat mot skolans möte med eleven i behov av särskilt stöd, på olika nivåer men ständigt med relationen i fokus. Med samspelet mellan individ och omgivning som fokus, blir den en specialpedagogisk uppgift att studera och analysera detta samspel på individ- grupp- organisations- och samhällsnivå (Ahlberg, 2013).

3.1.2 Det sociokulturella perspektivet

Det sociokulturella perspektivets grundare är den ryske psykologen Lev Vygotskij (1896-1934) som menar att människors utveckling är en aktiv och konstruktiv process som bygger på både biologiska och sociala faktorer. Vygotskijs teori kring lärande förutsätter ett pedagogiskt möte mellan elev och lärare, mellan mer och mindre erfarna och även mellan elever, där varje part tillför den sociala situationen aktivitet och kreativitet. Det är i just detta samspel, denna interaktion mellan människor, som lärandeprocessen och den mänskliga utvecklingen sker. Vygotskij är känd för vad han kallade den *proximala utvecklingszonen* som är klyftan mellan vad barnet kan göra själv och vad det kan göra med hjälp. Det vill säga att när utmaningen för lärande har en högre nivå än barnets nuvarande utvecklingsnivå, sker den ultimata utvecklingen (Vygotskij, 1999). När man hjälper barnet att strukturera problem som stötts på genom att visa var man börjar och hur man ska fortsätta, bistår man med *kommunikativa stöttor* (scaffolding) vilka enligt Säljö (2000) kan ses som ett slags vägräcke som håller barnet på vägbanan. Beroende på hur stödet ges och ser ut gör barnen olika erfarenheter och får därmed bära olika ansvar. När en vuxen instruerar, faller ansvarsfrågan på den vuxna istället för om barnet själv får bära ansvar för både tolkning, för vad som ska göras och eventuellt även för den fysiska handlingen. Under lärprocessen minskas stödet succesivt för att till slut avta helt, med målet att det som barnet kan göra med stöttning och i samarbete med andra, kan det göra själv imorgon.

Mediering är ett centralt begrepp inom ett sociokulturellt perspektiv. Begreppet står för samspelet mellan människor och de kulturella redskap (*artefakter*) som vi använder för att förstå och agera i omvärlden. Artefakter är ett samlingsnamn för olika resurser som vi får genom att vi interagerar med vår omvärld, vår *kultur*. Det finns både fysiska och intellektuella redskap och det viktigaste medierande redskapet är vårt språk. Därav benämner Vygotskij (1999) språket som "tänkandets verktyg". Mediering innebär att vårt tänkande är färgat av vår kultur och av de artefakter vi möter, vi samspekar med externa redskap för att lära av omvärlden och en sorts symbios skapas. Ur ett sociokulturellt perspektiv handlar lärande om att kunna utnyttja den lagrade kunskap som finns i artefakterna, att kunna behärska och använda det som ligger utanför vår egen kropp och hjärna (Säljö, 2000).

3.1.3 Grundläggande perspektiv

Specialpedagogisk forskning brukar enligt Nilholm (2005) delas in i två grundläggande perspektiv, det *traditionella* och det *alternativa*. Inom det traditionella perspektivet kan man urskilja en mer traditionell, individualistisk syn där det centrala perspektivet är att “problemet” är placerat hos individen. Inom det alternativa perspektivet ligger fokus på brist eller behov av sociala konstruktioner snarare än på individuella tillkortakommanden. Nilholm poängterar att det finns variationer i de två grundläggande perspektiven, att de benämns olika även om kärnan är densamma. Han ifrågasätter även om det räcker att vi endast har två perspektiv, eller om det behövs ett ytterligare för att ordna vår förståelse. Nilholm analyserar framförallt svensk forskning om specialpedagogik utifrån distinktionen kategoriskt och relationellt perspektiv. Det relationella perspektivet har enligt Aspelin (2013) utvecklats av forskare som Ahlberg, Gergen, Persson och Emanuelsson, Persson och Rosenqvist, Skidmore och von Wright. Relationella perspektiv har sina rötter i handikappforskningen och introducerades i de nordiska länderna på 1960-70 talet. Perspektivet kan ses som en motbild till den dåvarande traditionella forskningen där funktionsnedsättningen betraktades som en egenskap hos individen (Ahlberg, 2013). Persson (1998) argumenterar för en modell där specialpedagogiska fenomen och elevers skolsvårigheter förstås ur ett relationellt perspektiv. I ett sådant perspektiv blir det tydligt att det inte är i den enskilda individens beteende, utan i relationen mellan elev och miljö som problematiken finns. Det blir även viktigt att se vad som sker i interaktionen mellan olika aktörer. Då svårigheterna anses ha att göra med förhållandet mellan individen och miljön kan vi tala om elever *i* svårigheter, snarare än elever *med* svårigheter. Detta betyder att en förändring i elevens omgivning kan påverka förutsättningarna för eleven att lyckas uppnå olika mål. I det relationella perspektivet strävar man efter att se helheten i elevens situation, försöka finna orsaker till svårigheter i dess omvärld och fokusera på att förstå och förändra omgivande faktorer (Ahlberg, 2013; Persson, 2013; Tinglev, 2014). Som kontrast till det relationella perspektivet kan vi finna ett kategoriskt perspektiv. (se figur 2 nedan) Dessa perspektiv utgör två framträdande forskningsansatser enligt Persson (2013). Det kategoriska perspektivet innebär att eleven betraktas som bärare av problem och att eleven själv ansvarar för de svårigheter som kan uppstå i skolan. Åtgärder fokuseras och riktas främst *mot* elever *med* svårigheter och eftersom elevens skolproblem förstås som en individuell avvikelse påverkar det hur det specialpedagogiska stödet ges (Ahlberg, 2013). Kortfattat

kan man särskilja perspektiven genom att se till vem/vad som är bärare av problemet (Aspelin, 2013).

Områden	Relationellt perspektiv	Kategoriskt perspektiv
Den ordinarie undervisningens pedagogik	Förmåga att anpassa undervisning och stoff till skilda förutsättningar för lärande hos eleverna.	Ämnesspecifik och undervisningscentrerad.
Specialundervisningens Pedagogik	Kvalificerad hjälp att planera in differentiering i undervisning och stoff.	Kvalificerad hjälp direkt relaterad till elevers uppvisade svårigheter.
Orsaker till specialpedagogiska behov	Elever i svårigheter. Svårigheter uppstår i mötet med olika företeelser i uppväxt- och utbildningsmiljön.	Elever med svårigheter. Svårigheter är antingen medfödda eller på annat sätt individbundna.
Tidsperspektiv	Långsiktighet	Kortsiktighet.
Fokus för specialpedagogiska åtgärder	Elev, lärare och lärandemiljö	Eleven
Förläggning av ansvaret för specialpedagogisk verksamhet	Arbetsenheter (-lag) och lärare med aktivt stöd från rektor.	Speciallärare, specialpedagoger och elevvårdspersonal

Figur 2: Konsekvenser för skolans specialpedagogiska verksamhet beroende på perspektivval. (Tinglev, 2014, s.17. Originalfigur är hämtad från Tinglev, Inger, 2005:36, som är bearbetad från Persson, 1998a: 31; Persson, Bengt, 2001: 143)

3.1.4 Relationell specialpedagogik och dess brännpunkt

Inom specialpedagogisk forskning skiljer man ofta mellan två huvudsakliga perspektiv där forskningens och utbildningens brännpunkt är belägen. I det första perspektivet fokuseras inre, individuella faktorer medan det i det andra fokuseras på yttre, sociala faktorer. (Såsom beskrivits ovan i det relationella respektive kategoriska perspektivet.) De relationella perspektiv som har utvecklats från 1990-talet och framåt, kan behöva nyanseras vilket innebär att en tredje väg bör ses. Utifrån detta skisserar Aspelin (2013) en forskningsmodell att utgå ifrån, som han kallar relationell specialpedagogik med mellanmännsliga relationer i brännpunkten. (se figur 3 nedan). Idén om den relationella specialpedagogikens brännpunkt följer teorin att människan lever och verkar i konkreta, mellanmännsliga möten och om vi vill förstå en elevs svårigheter behöver vi därför starta i elevens relationella existens. Aspelins modell består av fyra cirklar där individnivå är i centrum, sedan följer en social/gruppnivå, därefter en organisatorisk nivå och ytterst en samhällslevelig nivå, en nivå han kallar "Skolan som samhällsinstitution". Modellen

fokuserar de hinder och möjligheter som en elev ställs inför i sitt möte med omvärlden och elevens svårigheter tolkas och analyseras utifrån den relationella kontext den befinner sig i. Eventuella svårigheter ska förstås som ett relationsfenomen som sker i mötet mellan olika personer.



Figur 3: Den relationella specialpedagogikens brännpunkt (Aspelin, 2013, s. 186)

4 METOD

4.1 Metodöverbäggande

Metod betydde ursprungligen vägen till målet (Kvale & Brinkman, 2014) och för att samla material krävs en eller flera insamlingsmetoder, till exempel intervjuer - besöksintervjuer, telefonintervjuer (Dahmström, 2011) eller datorstödda intervjuer (Kvale & Brinkman, 2014). Det finns ingen förutsättningslös forskning utan all forskning tar sin utgångspunkt i forskarens förståelse av de fenomen forskaren väljer att studera (Bjereld, Demker, Hinnfors, 2009). Vid studier likt denna gör forskaren vid varje tillfälle överbägganden om vilken eller vilka metod -er som lämpar sig för insamling av den data som ska spegla det undersökningen syftar till (Johansson & Sundberg, 2014) och ämnet bör bestämma metoden (Kvale & Brinkman, 2014). En metodförfarande diskussion förs i vetenskapliga sammanhang kring huruvida forskaren använder sig av en kvantitativ eller kvalitativ metod (Stukát, 2011). Både *qualitas* (latin; kvalitet) och *quantitas* (latin; kvantitet) syftar på egenskaper och karaktär hos något. Med detta något avses fenomen man söker kunskap om, inte själva metoden för att generera data. Att häri anta ett hermeneutiskt förhållningssätt innebär att vi kan få grepp om annars ogreppbara och omätbara dimensioner såsom lidande, ångest, glädje och inre frid (Gustavsson, 2004). Genom metoden genereras data som speglar egenskaper hos det studerade fenomenet. Fenomenets egenskaper å andra sidan är däremot av kvantitativ eller kvalitativ natur, och speglas i ord (kvalitativa) eller i siffror (kvantitativa). Utifrån ett sådant resonemang förstår vi att det i själva verket inte finns någon metod som endast frambringar data av *ett* visst slag (Åsberg, 2001).

4.1.1 Kvalitativa metoder

Kvalitativa metoder, och ordet kvalitet, talar om för oss att det handlar om att forskaren är intresserad av vilka kvaliteter eller egenskaper ett fenomen har, för att häri genom skapa förståelse för själva fenomenet. De kvalitativa metoderna beskrivs av förespråkarna som känsliga, nyanserade och lyhörda medans anhängarna av kvantitativa metoder menar att kvalitativa metoder är flummiga och subjektiva (Bjereld et. al., 2009). I en kvalitativ studie är syftet att få en helhetsbild genom att försöka tolka och förstå det studerade fenomenet. Kvalitativa data består i regel av ord som beskrivs för att se mönster och som sedermera tolkas för att skapa förståelse. Kvalitativ forskning är, enligt Bryman (2011)

tolkningsinriktad och forskaren vill uppnå en förståelse av (den sociala) verkligheten. Eftersom människor är aktivt tänkande individer formar vi själva vår verklighet, men vi påverkas också av yttre villkor och stimuli, vilket gör det angeläget att förstå *hela* det komplexa sammanhang i vilket vi lever. Kvalitativa studier associeras ofta med en induktiv forskningsansats, vilken innebär att teori frambringas utifrån forskningsresultaten. Detta skiljer sig från en deduktiv ansats där teorin ligger till grund för hypoteser som prövas mot empirin (Bryman, 2011).

Stukát (2011) menar att ett kvalitativt angreppssätt karaktäriseras av att forskaren har för avsikt att tolka och förstå resultatet, inte att förutsäga, generalisera eller förklara. Vid ett kvalitativt angreppssätt undersöks i regel en mindre mängd data, till skillnad från det kvantitativa angreppssättet som ofta undersöker en större mängd data i syfte att finna mönster, utifrån vilka man söker göra generaliseringar. Risken för subjektivitet anses vara den mest förekommande kritiken mot det kvalitativa angreppssättet (Stukát, 2011). Kvalitativa urval skiljer sig på så sätt från kvantitativa urval då de inte behöver uppfylla samma kravnivå på att urvalet häri ska vara representativt för populationen som helhet. Kvalitativa urval kan därutöver göras utifrån kriterier såsom intresse, tillgänglighet och erfarenhet. Om målet med undersökningen är att göra en ingående analys av tolkningar och inte att uppnå representativitet, kan ett så kallat bekvämlighetsurval göras (Bryman, 2011).

4.2 Intervju som metod

Ett gammalt sätt att skaffa sig systematisk kunskap är genom samtal. Termen intervju introducerades och började användas under 1600-talet (Kvale & Brinkman, 2014). Då ett samtal tar upp subjektiva fakta, tar en intervju upp objektiva fakta (Gustavsson, 2004). Kvalitativa intervjuer har använts i varierande grad inom samhällsvetenskapen under 1900-talet och inom pedagogiken har kvalitativa intervjuer under decennier varit en vanlig forskningsmetod. Historiskt sett har den kvalitativa intervjun alltid varit en central metod för att få fram vetenskaplig och professionell kunskap och den används i nutid i allt större utsträckning inom samhällsvetenskapen (Kvale & Brinkman, 2014) för att finna orsakssamband och orsaksförklaringar (Bjereld et. al., 2009). Några av de mest kända och mest citerade forskarna, Piaget och Freud, fick fram några av sina mest signifikanta empiriska belägg genom just kvalitativa intervjuer (Kvale & Brinkman, 2014). För att få till stånd så kallade djupintervjuer måste ett medvetet subjektivt val av intervjupersoner

göras (Dahmström, 2011) och härigenom kan forskaren få utförliga narrativa (berättande) svar från respondenterna (Kvale & Brinkman, 2014). Vid *retrospektiva* undersökningar måste man vara uppmärksam på så kallade *minnesfel*, det vill säga risken att respondenten glömt vissa händelser, eller viktiga detaljer i avsedd händelse, till exempel tidpunkter (Dahmström, 2011).

Det finns naturligtvis risker och nackdelar med intervjuer. Den mest uppenbara risken är att intervjuaren påverkar respondenten till den grad att svaren som avges snarare är ett "socialt acceptabelt" svar än respondentens egen beskrivning av det upplevda (Dahmström, 2011).

Inför en intervjuare vill man troligen avge ett socialt accepterat svar, varför en opersonlig insamlingsmetod kan vara enda sättet att få det sanna svaret. Även enkäter kan vara möjliga att använda för att den kognitiva bördan inte skall bli för stor. Både respondenten - och intervjuaren - har sina sociala roller och implicita regler för hur man "bör" bete sig och vara (Dahmström, 2011 s 151).

Att intervjuaren är av "rätt" kön kan höja undersökningens kvalitet. När det gäller frågor av personligt känslig karaktär, till exempel sjukdom, får kvinnliga intervjuare en högre svarsfrekvens än sina manliga kollegor. Det kan vara aktuellt att låta respondenten själv få välja hur denne vill besvara frågorna, till exempel genom elektroniska hjälpmedel och värdeladdade formuleringar i en fråga bör undvikas liksom negerande frågor. "Tratttekniken" innebär att man inleder frågeformuläret med lättbesvarade och "ofarliga" frågor, mer känsliga frågor läggs i slutet då detta anses gynna både svarsfrekvensen och kvaliteten på datan. När forskaren konstruerar frågorna måste denne tänka igenom *varför* den skall vara med, men också om man tror att respondenten *kan* och/eller *vill* besvara den (Dahmström, 2011).

Modellen för fråge- och svarsprocess på individnivå är:

1. Att förstå frågan
2. Att hitta ett svar
3. Att bedöma vilket svar som skall avges
4. Att avge ett svar (Dahmström, 2011).

4.2.1 Strukturerade intervjuer

Huvudmålet med en intervju är att försöka återge och förklara den objektiva verkligheten (Gustavsson, 2004) och att från den intervjuade få fram information om till exempel vilka åsikter de har (Bryman, 2011). Den vanligaste formen för detta är den strukturerade intervjun. En strukturerad intervju innebär att intervjuaren ställer frågor till den intervjuade utifrån ett förutbestämt intervju- eller frågeschema. Målet är att samtliga intervjuade ska möta samma frågor för att på sätt kunna sammanställa respondenternas svar på ett jämförbart sätt. Vanliga felkällor vid strukturerade intervjuer kan vara att frågorna är oklart formulerade eller uppfattas fel, att respondenten minns fel eller att respondenten registrerat information på ett felaktigt sätt (Bryman, 2011).

4.2.2 Semistrukturerade intervjuer

Semistrukturerade intervjuer täcker många olika exempel på intervjuer. I regel handlar det om att intervjuaren har ett frågeschema men där frågornas ordningsföljd varierar och frågorna är i regel mer allmänt formulerade och intervjuaren har större möjligheter att ställa spontana följdfrågor eller uppföljningsfrågor till de svar som uppfattats som signifikanta. En semistrukturerad intervju har förhållandevis specifika teman (intervjuguide) som forskaren håller sig till, där respondenten har stor frihet att utforma svaren efter eget tycke. En semistrukturerad intervju gör intervjuprocessen flexibel och det blir respondenten som driver intervjuens riktning utifrån hur denne upplever och tolkar vad som är viktigt (Bryman, 2011).

4.2.3 Telefonintervju

Telefonintervjun har genom bland annat olika marknadsundersökningar, ökat lavinartat sedan 1970-talet. Att intervju på detta sätt kan i dagsläget vara svårt då mängden oönskade samtal genom exempelvis telefonförsäljare gjort att många människor numera upplever okända telefonsamtal som ett intrång i den personliga integriteten (Gillham, 2008). Men om respondenten inte vill delta i en besöksintervju, kan intervju per telefon bli aktuellt. Telefonintervju anses vara det snabbaste sättet att samla in data och bör vara betydligt kortare än en besöksintervju eftersom det kan vara svårt att hålla igång intresset, byta ämne och motivera för fortsatt medverkan i intervjun (Dahmström, 2011). Den främsta fördelen med en telefonintervju är att man som intervjuare kan var reaktiv, ställa följdfrågor och reda ut eventuella missförstånd direkt. Det är även en metod som fungerar

bra för de personer som har lättare för att prata än att skriva (Gillham, 2008). Vid direkta intervjuer kan respondentens svar ibland påverkas av olika faktorer hos intervjuaren som gör att respondenten svarar på ett sätt som hen tror är att intervjuaren uppskattar eller förväntar sig. En telefonintervju innebär en kraftig minskning av denna felkälla på grund av den distans som skapas mellan intervjuaren och den intervjuade (Bryman, 2011). Det finns nackdelar även med denna metod som måste tas i beaktning. Exempelvis kan betänketiden vid telefonintervjuer upplevas alltför kort och risken för yttre distraktioner är uppenbar, exempelvis en TV eller personer i bakgrunden eller dylikt (Dahmström, 2011).

4.2.4 Datorstödda intervjuer

Intervjuer genom datorn har på senare tid fått allt större spridning (Gillham, 2008; Kvale & Brinkman, 2014). E-postintervjuer är kostnadseffektiva, snabba och skapar nya möjligheter (Gillham, 2008; Gustavsson, 2004) Exempelvis då respondenten inte har tid att träffas eller bor i en annan stad eller i ett annat land. Ett annat viktigt användningsområde är då respondenten inte vill eller kan ställa upp på en intervju ansikte mot ansikte eller över telefon på grund av exempelvis blyghet eller rädsla. Metoden är mindre intim vilket kan öppna upp för större svarsfrekvens när det gäller känsliga frågor av personlig karaktär. Respondenten kan själv kontrollera sin medverkan och delta när den själv kan och vill (Gillham, 2008). Det kan även vara lättare att ta upp intima aspekter av människors liv med skärmen emellan, en aspekt som alltid kräver särskild sensitivitet hos intervjuaren (Kvale & Brinkman, 2014). Innan en e-postintervju behöver man dock överväga om man som intervjuare ska skicka alla frågor på en gång eller om man ska förmedla en fråga i taget efter att svar avgetts (Gustavsson, 2004). Det kan vara lättare att upprätthålla en god relation i en direkt intervju och det krävs ett större engagemang och en högre motivation hos den intervjuade för att genomföra en hel intervju genom chatt eller via e-mail (Bryman, 2011).

4.3 Metodval

Vår studie är kvalitativ då metoden beskrivs vara känslig, nyanserad och lyhörd och då vi vill försöka skapa förståelse för fenomenet elever med problematisk frånvaro (Bjereld et. al., 2009; Kvale & Brinkman, 2009; Stukát, 2011). Vi har valt att använda oss av både semistrukturerade och strukturerade intervjuer. Strukturerade intervjuer är att föredra när

man vill sammanställa informanternas svar på ett jämförbart sätt. Vid semistrukturerade intervjuer har man en möjlighet att ställa fördjupande frågor och det gör intervjuprocessen mer flexibel. Informanten blir i detta läge den som driver intervjuens riktning (Bryman, 2011). Vi beslutade att låta informanterna välja intervjumetod (Dahmström, 2011) vilket resulterade i att vi använde oss av telefonintervjuer och datorstödda intervjuer. Telefonintervjuer och datorstödda intervjuer kunde föredras då vi hade intima och personliga frågor, då det geografiska avståndet var stort och då dessa metoder öppnar upp för en större svarsfrekvens när det gäller frågor av personlig eller känslig karaktär (Dahmström, 2011; Gillham, 2008; Gustavsson, 2004).

4.4 Provintervju

Vi valde att göra en provintervju för att få en känsla av intervjuprocessen, säkerställa att våra frågor var relevanta för studien samt för att ge oss en möjlighet att eventuellt omformulera vid behov. Vi beslutade att inte genomföra provintervjun med en elev med problematisk skolfrånvaro, utan sökte efter någon med bakgrund av att ha varit frånvarande för att sedan komma tillbaka där vi kunde göra små förändringar och modifiera frågorna efter behov. Av denna anledning valde vi att göra intervjun med en pedagog som tidigare varit sjukskriven på grund av utbrändhet. Denna pedagog fick representera den *typ* av person som skulle ingå i forskningsstudien, det vill säga någon som återvänt efter långvarig frånvaro (Gillham, 2008). Efter intervjun diskuterades upplevelsen för att se om eventuella justeringar behövdes (se bilaga 1).

4.5 Informanter

Studien omfattade intervjuer med Linda 22 år, Filip 19 år, Jessica 22 år, Johanna 27 år samt Olle 24 år (namnen är fingerade). Samtliga hade haft tidigare problematisk skolfrånvaro men de hade brutit sin frånvaro och var numera inom utbildningsväsendet, inom annan verksamhet eller hade annan sysselsättning. Urvalet i studien gjordes strategiskt, såsom Trost (2005) beskrivit, efter de ovanstående tre parametrarna ålder, tidigare problematisk skolfrånvaro samt återkomst till skola, verksamhet eller annan sysselsättning. Ett bekvämlighetsurval gjordes dels genom "nyckelpersoner", dels genom olika intressegrupper på Facebook. (Kvale & Brinkmann, 2009; Gillham, 2008; Trost, 2005). Det specifika urvalet gjordes för att säkerställa att respondenternas bakgrund och

erfarenheter låg inom det strategiska urval studien syftar till samt för att studiens frågeställning skulle kunna besvaras (Bengtsson, 2011).

4.6 Genomförande

Studien genomfördes genom en kombination av olika typer av intervjuer (Bryman, 2011). Telefonintervju användes men även datorstödda intervjuer med inledning i form av en chattintervju och fortsättning i form av e-post intervju (Kvale & Brinkmann, 2009). Då studiens syfte var att nå en specifik målgrupp använde vi oss i ett första skede av ett så kallat snöbollsurval. Detta betyder att vi kontaktade några "nyckelpersoner" som befann sig i en position som gjorde att de hade anknytning till elever med problematisk skolfrånvaro. Vi bad om tillgång till de kontakter de hade, varefter dessa kontaktades för att tillfrågas om medverkan (Dahmström, 2011). På detta sätt fick vi numret till två respondenter som vi kontaktade per telefon. En av dem svarade på samtalet, medan den andra inte gick att nå trots upprepade försök. Vid den första telefonkontakten beskrevs syftet med medverkan och annan relevant information om den kommande studien gavs för att intressera och förbereda respondenterna (Gillham, 2008; Trost, 2005). Respondenten var intresserad av att delta och efter diskussion kring hur genomförandet skulle gå till framkom önskemål om intervju per telefon. Tid för intervjun bokades tätt inpå vilket gjorde att missivbrev mailades ut först efter intervjun (se bilaga 2). Parallellt med att de första intervjuerna gjordes inleddes även en sökning på Facebook, i intressegrupper för hemmasittare och anhöriga, för att därigenom komma i kontakt med fler respondenter. I gruppernas flöden letades efter trådar där skaparna uppgav att de själva tidigare varit hemmasittare. Trådskaparna kontaktades via ett privat meddelande i Messenger av en av oss, där en kort beskrivning av anledning till att kontakt tagits gavs. Detta för att skapa en nyfikenhet och motivera till fortsatt kontakt (Trost, 2005). De kontaktade ombads svara på meddelandet ifall de var intresserade av att delta i vår studie (se bilaga 3). Vi skickade ut förfrågan till fem personer och fick svar från samtliga. En valde att tacka nej på grund av personliga skäl och en annan på grund av tidsbrist. För att minimera risken för bortfall använde vi oss av introduktionsbrev med tydlig uttalad information om sekretess, avidentifiering och möjlighet att avstå (Dahmström, 2011). Resterande tre tillfrågade tackade ja till fortsatt kontakt och efter diskussion på Messenger framkom önskemål om skriftlig intervju av två, samt över telefon av en. Missivbrevet (se bilaga 4) mailades ut till samtliga tillsammans med frågeformuläret (se bilaga 5) till de

två som önskat, samtidigt som tid för telefonintervju bokades in. Sammanlagt fem respondenter deltog i studien, varav tre intervjuer genomfördes skriftligt samt två genomfördes över telefon. Telefonintervjuerna ägde rum i ett förbokat arbetsrum för att säkerställa avskildhet (Gillham, 2008). Samtalen genomfördes med headset för att möjliggöra fortlöpande minnesanteckningar under samtalets gång (Trost, 2005).

4.7 Bearbetning

Denna studie kan anses ha haft abduktiv ansats och bearbetning då utgångspunkt legat i teori som prövats mot kvalitativ empiri genom intervjuer och som därefter återkopplats till teorin igen. Efter datainsamlingen var gjord skrevs samtliga svar ut och vi satte oss tillsammans för att organisera och presentera på ett lättillgängligt sätt. Vi läste och jämförde texterna vi skrivit ut och gjorde en komparativ studie av dem där vi såg på likheter och skillnader (Stukát, 2011). Utifrån vår frågeställning bearbetade vi därefter materialet och skrev om intervjudatan genom att väva en berättelse och skjuta in belysande citat (Gillham, 2008). Vi valde att kategorisera uppgifterna under rubrikerna *bakgrund*, *upplevda insatser* samt *identifierade vändpunkter*, utifrån vårt syfte och problemformulering. Våra frågor var strukturerade på ett sådant sätt att vi enkelt kunde härleda varje svar till de ovanstående rubrikerna. Eftersom informanternas tankar och upplevelser var individuella och skiljde sig åt, valde vi att presentera deras svar i korta citat. Urvalet gjordes med tanke på att samtliga informanter skulle bli representerade under samtliga frågor, antingen citerade eller i löptext. På så vis ansåg vi att informanterna fick "tala för sig själva" vilket visade på betydelsen av deras egna ord. Syftet var att återge och presentera utan att förenkla och därmed mista informanternas egna formuleringar (Stukát, 2011; Gillham, 2008). Vid citaten valde vi att benämna våra informanter vid deras pseudonym, detta gjordes av sekretessskäl. Vårt bearbetade resultat låg sedan till grund för analys och diskussion.

4.8 Tillförlitlighet

All forskning medför nödvändiga val, och därmed också bortval. Verkligheten är aldrig fri från forskarens erfarenheter och upplevelser och vi kan heller inte ta med allt. Verkligheten måste alltså alltid beskrivas av en person, *någon*. Forskning blir på så sätt alltid en reducering och förenkling av verklighetens fenomen (Bjereld et al., 2009). En undersökning kan råka ut för ett eller flera så kallade urvalsfel. Detta kan uppstå då

forskaren har gjort ett urval från populationen men ändå drar slutsatser utifrån denna. Detta fel kan enbart uppstå i urvalsundersökningar och inte i totalundersökningar. En grundläggande skillnad mellan olika urvalsmetoder är så kallade slumpmässiga respektive icke-slumpmässiga urval. Ett icke-slumpmässigt urval kan användas då studiens syfte är att belysa upplevelser av en specifik företeelse eller fenomen. Härvid kan man inte dra några större slutsatser kring populationen som helhet (Dahmström, 2011). Vårt urval begränsades till fem personer över 18 år som samtliga hade haft tidigare problematisk skolfrånvaro. Statistiskt sett är resultaten av analysen av detta material inte representativt för en hel population men eftersom målet varit att skapa förståelse för varje enskild individs upplevelse ansågs det insamlade material tillräckligt (Kvale & Brinkmann, 2009; Stukát, 2011). Studien gjordes genom intervjuer både per telefon och skriftligen och då frågeställningen var öppen lämnades stort utrymme för respondenterna att själva utveckla och forma sina svar. Risken att ge alltför ledande frågor och på så vis styra svaren minimerades härigenom (Gillham, 2008). Respondenterna valde den metod för intervju i vilken de kunde känna sig bekväma, säkra och tillfreds med att öppet tala om sina upplevelser vilket gör att deras svar kan anses ha hög tillförlitlighet. När man har med människor att göra finns det dock alltid en risk för felkällor, och osanna svar kan komma omedvetet (Stukát, 2011). Resultaten framkom inte genom fysiskt möte, ansikte mot ansikte med respondenterna utan genom kontakt över internet och per telefon. Det betyder att risken funnits att de kan ha fabricerat sin identitet och historia. Detta kan ses som ett ömsesidigt risktagande då respondenterna befunnit sig i samma situation som vi, utan bevis för att vi varit de personer vi utgett oss för att vara. Att förhålla sig öppen och distanserad kan vara svårt när man arbetar inom samma fält eller miljö som den forskning man bedriver (Gillham, 2008; Stukát, 2011). Vi valde att tydligt synliggöra våra egna värderingar för läsaren i förekommande fall (Stukát, 2011). Intentionen har dock varit en passiv observation av den verklighet vi fått ta del av, eftersom den varit personens egna upplevelser och berättelser (Kvale & Brinkmann, 2009).

4.9 Etiska överväganden

I den här delen går vi igenom några av de etiska och moraliska frågor som kan aktualiseras vid intervjuande i forskningssyfte. I en intervjuundersökning gäller de moraliska frågorna såväl medlen som målet och den mänskliga interaktionen i intervjun påverkar inte bara intervjupersonen, utan även den kunskap som produceras. Således är intervjuforskningen

genomsyrad av moraliska och etiska frågor. Det grekiska ordet *ethos* (sv. karaktär) har översatts till latinska *mores* (sv. moral) som också betyder karaktär, sed eller vana. Dessa begrepp inrymmer människans krav på att handla, tänka, känna och att vara på ett särskilt eller speciellt sätt. Vid genomförandet av ett forskningsprojekt väcks frågor om värdet av den producerade kunskapen och det som studien bidrar med ur ett vetenskapligt perspektiv. Sådan forskning bör alltid tjäna vetenskapliga *och* mänskliga intressen. Forskare kan häri ställas inför det etiska dilemmat att denne å ena sidan vill att intervjun ska vara så djup och ingående som möjligt (med risk för att intervjupersonen upplever sig kränkt eller sårad), å andra sidan att den ska vara så hänsynsfull som möjligt mot intervjupersonen (med risk för att få ett empiriskt material som blir alltför tunt). Vi har utgått från de etiska riktlinjer som Bell (2010), Kvale & Brinkman (2014), Bryman (2011) och Dahmström (2011) förespråkar;

Informerat samtycke, vilket betyder att forskaren informerar undersökningspersonerna om syftet med undersökningen, hur den är upplagd och hur kring vilka möjligheter och risker det kan finnas vid ett deltagande. Informerat samtycke innebär också att deltagarna deltar frivilligt i projektet och på så sätt har rätt att dra sig när som helst. Deltagarna informeras om konfidentialitet och kring vem eller vilka som kan komma att få tillgång till intervjumaterialet. I det informerade samtycket ingår också att avgöra hur mycket information som ska delges deltagarna och i vilket skede. I sitt beslut att delta eller avbryta sin medverkan får inte undersökningsdeltagarna utsättas för otillbörlig påtryckning eller påverkan (Vetenskapsrådet, 2002). Att från början ge fullständig information kan hindra genomförandet då man kan gå miste om undersökningens kärna. När forskaren använder sig av den så kallade trattekniken med gradvis närmandet till ämnet, undanhålls ibland det specifika ämnet i syftet just för att deltagarna ska uttrycka sina spontana tankar och svar om ämnet och inte ha styrts till att avge "rätt" svar (Kvale & Brinkman, 2014).

Konfidentialitet syftar på de överenskommelser som deltagarna gör kring vad den insamlade datan ska användas till. Detta görs lämpligen genom att skriftligen förbereda informanterna på syftet med intervjun och användning av materialet och också för att säkerställa informanternas rättigheter (se bilaga 4). Det innebär bland annat att data som avslöjar deltagarnas identitet inte kommer att publiceras. Om undersökningen kräver att sådan information publiceras ska deltagarna särskilt godkänna detta. Det kan innebära en

konflikt i det etiska kravet på konfidentialitet och det faktum att nödvändig information måste publiceras för kontroll och för att andra forskare ska kunna återupprepa studien. Forskaren skall informera uppgiftslämnare och undersökningsdeltagare om deras uppgift i projektet och vilka villkor som gäller för deras deltagande. Forskaren skall vidare inhämta informanternas samtycke och de som medverkar i en undersökning skall ha rätt att självständigt bestämma om, hur länge och på vilka villkor de kommer att delta (Kvale & Brinkman, 2014).

Att bedöma *konsekvenser* innebär att forskaren måste bedöma de vetenskapliga fördelar kontra den skada som deltagarna kan lida vid deltagande i studien. “Den etiska principen att man ska “göra gott” innebär att risken för att en undersökningssperson lider skada ska vara så liten som möjligt.” (Kvale & Brinkman, 2014, s. 110) och “... summan av potentiella fördelar för en deltagare och vikten av den kunskap som vinnas ska uppväga risken att deltagaren lider skada och alltså rättfärdiga ett beslut att genomföra studien.” (Kvale & Brinkman, 2014, s. 110).

5 RESULTAT

5.1 Bakgrund

Våra informanter kom från fem olika städer runtom i Sverige. Samtliga uppgav att de aldrig hade trivts riktigt i skolan beroende på olika omständigheter. Filip, Johanna, Jessica och Linda upplevde samtliga att skolan hade varit svår, att det ställdes höga krav som var jobbiga att leva upp till. Linda berättade exempelvis om den press skolarbetet upplevdes vara då alla skulle prestera och vara bäst. Att behöva mer tid i dessa situationer upplevdes vara stressande. "Tyckte det var hög press i skolan, alla skulle vara bäst. Jag tog alltid lång tid på mig så det stressade." Även Filip beskrev liknande svårigheter då han upplevde att lärarna alltid var mest intresserad av de som var "bra" i skolan, vilket han inte upplevde sig själv vara. Han berättade om tillfällena så han inte pratat med läraren på hela dagen, om känslan det skapade och om viljan att bli sedd trots att man inte var bäst.

Alla vill bli sedda i skolan, fast man inte är bäst eller snabbast på uppgifterna, kanske är man bra på nåt annat som man kan prata om. Ibland pratade ja inte me läraren på hela dan. Det är inte ok!!! (Filip)

Johanna upplevde att det inte bara var skolresultaten som var svåra utan även den sociala samhörigheten. "Har aldrig trivts i skolan oavsett nivå. Skolan har alltid varit svår. Om det inte var för betygen var det för att den sociala samhörigheten aldrig kom till mig. Har alltid fått rollen som betraktare." Likaså Jessica upplevde att skolan var för svår och även hon hade hon svårt för det sociala samspelet. När klassen delades upp och hennes bästa vän hamnade i parallellklassen blev skoltiden ännu jobbigare. "De nya tyckte nog att jag var en lantis! De var jag ju också men ville ändå bli accepterad för den jag var." Att träffa nya kompisar var svårt och att arbeta med svåra uppgifter i kombination med att känna sig ensam var tufft. Olle däremot hade alltid lätt för sig i skolan, han älskade sin fröknar och hade inget ont att säga om sin tid i låg- och mellanstadiet förutom att det var alldeles för enkelt. Detta resulterade i att han ganska tidigt kände att skolan var tråkig.

Jag har aldrig riktigt tyckt om skolan utan har alltid tyckt att det var lite tråkigt. Jag kunde läsa när jag började skolan och har alltid haft lätt för att lära mig. Behövde aldrig plugga speciellt till prov eller så, lär mig snabbt men blir också snabbt uttråkad. (Olle)

Gemensamt för samtliga var att deras hemmasittande startade efter årskurs sex, med spridningar från högstadiets årskurs 7 till tiden för studier på universitet. Deras frånvaro utlöstes av varierande orsaker. Johanna berättade om misslyckade skolresultat, om vänner som inte kunde stötta när hon behövde och om orättvisa bedömningar med ett dåligt självförtroende till följd. "Jag blev så ledsen för vi skrev ungefär liknande. Det triggade enormt på mitt självförtroende." Filip mindes tydligt dagen då hans frånvaro började på allvar. Han hade glömt att göra läxan och skolkade från ett geografiprov. Han uppehöll sig på skolgården, då han inte vågade gå in i skolan med risk för att bli upptäckt. När det var dags att få tillbaka provet trodde läraren att Filips prov hade kommit bort, ingen hade saknat honom då det gjorts och det kändes ledsamt. "Då kändes det som att jag inte va viktig. Varför skulle ja gå dit när ingen såg mig tänkte jag." Olle som tyckte att allt i skolan var för enkelt såg ingen mening med att gå dit när sidorna i matteboken inte utmanade längre. Han ifrågasatte varför alla var tvungna att göra samma saker, räkna sida efter sida trots att man redan visat att man förstått och var redo att gå vidare.

Några lärare var skitbra, då diskuterade vi och alla var med på sina egna villkor men några lärare var trista. Hade bara en massa stenciler och böcker, alla skulle göra exakt samma och alla sidor skulle göras. Märkligt! varför ska man göra samma sak 100 gånger när man kan det efter 5?? (Olle)

Detta gjorde att han saknade "geist", skolan upplevdes vara menad för någon annan än honom och han kände sig deppig trots att många av hans omdömen var bra. Linda berättade att hon varit hemma en längre tid vid tre tillfällen under sin skoltid Vid varje tillfälle hade hon varit med om mycket svåra livshändelser som gjorde att hon tillslut inte orkade gå till skolan mer. Jessica beskrev att hon kände sig lite ensam i skolan, hon kände sig aldrig mobbad men hade heller ingen bästa vän. Hon träffade en äldre tjej som liksom Jessica älskade hästar vilket ledde till att de började umgås. De skolkade från skolan för att vara i stallet och när hon varit borta några gånger blev det svårt att komma tillbaka. Den utlösande orsaken berättar hon var när det största intresset hon hade förlorades.

Lärarna gav mig en massa läxa som jag skulle göra men jag ville bara vara i stallet. Jag kom efter i flera ämnen och när Lilly såldes, som var min sköthäst så ville jag bara dö. Jag var hemma i två veckor först och var jätteledsen och när mamma skulle

tvunga mig till skolan så vägrade jag. Då gick jag i åttan och var inte i skolan på ett halvt år. (Jessica)

Informanterna berättade om sina dagar hemma. Samtliga upplevde att det var svårt utan rutiner, vänner och skola. Dagarna tillbringades med spel eller sociala medier, vid TV:n med spel och film samt i sängen. Olle slutade att umgås med sina vänner, de kom ibland och hälsade på honom men han gick aldrig till dem. allt stillasittande, sovande och trösttätande gjorde att han gick upp mycket i vikt vilket gjorde det ännu jobbigare att ta sig ut. Han kände sig ensam och isolerad. "Jag var ju liksom helt ensam i det. Ganska trist men det var skitsvårt att ta tag i sig själv och bryta mönstret." Jessicas första tid hemma var speciellt jobbigt då hon sörjde sin sköthäst och livet hon hade haft med sin kompis i stallet. Inget skulle bli detsamma då kompiserna redan efter några dagar haft med sig en ny kompis till stallet, vilket kändes väldigt irriterande och samtidigt ledsamt. För att bearbeta sorgen började Jessica skriva dagbok och snart växte en tanke fram om att dagboken så småningom skulle kunna bli en bok för andra i liknande situation. Johanna vars självförtroende var i botten höll sig inne i sin lägenhet där det rådde oordning.

Diskberg. Kläder överallt. Sov länge. Lagade aldrig mat. Mikrade mat (färdigrätter). Satt vid datorn och kollade sociala medier 4000000 gånger typ. På sin höjd att jag kunde gå till vårdcentralen ifall jag blev förkyld. (Johanna)

Filip som hade missat mycket i skolan på grund av ströfrånvaro, som upplevde att han inte var viktig och som saknade känslan av tillhörighet i sin klass, isolerade sig hemma och låtsades att han var sjuk. De första dagarna blev han trodd men efter att tiden gick genomskådade hans föräldrar honom.

Låtsades va sjuk när mamma och pappa kom hem men dom trodde inte på mig sen. Mådde inte bra. Alla kompisar liksom växte iväg, utan mig. Jag kände mig som en bebis som inte kunde något alls. Syrran som är yngre kunde mer än ja tänkte ja ofta. De va en mörk tid. (Filip)

5.2 Upplevda insatser

Olika insatser gjordes från skolan för att informanterna skulle återvända. Några av dem upplevdes vara lyckosamma medan andra hade mindre effekt. Resultaten visade att majoriteten av respondenterna fick ett initialt samtal hem för att påvisa skolfrånvaron och för dess effekter på de kommande betygen. När samtalets fokus låg på betygen hade de

ingen större effekt. "Skolan ringde hem men dom sa inte va vi skulle göra. Bara att ja inte skulle bli godkänd eftersom ja inte va där." (Filip) Att detta skulle vara anledning nog att "skärpa till sig" och genast komma tillbaka till skolan tyckte Filip kändes förnedrande.

Det va ju som att ja lixom kunde välja, men de kunde ja inte. Jag mådde så jävla dåligt o de va inget val... ja valde inte att inte gå till skolan. När någon säger så -kom för annars får du inget betyg- känns de typ som ja vill säga- då skiter ja i betygen ja ORKAR inte skärpa till mig." (Filip)

Johanna fick ett brev hem med posten och hon uttryckte en saknad över att skolan inte bemödat sig med ett samtal. "Jag fick brev....men jag hade nog önskat att dom ringde" Denna insats att få henne att återvända var den enda hon kunde identifiera från skolan sida. Linda fick hemundervisning och även undervisning över nätet vilket beskrevs vara positivt med tanke på att hon slapp att vara i skolan samtidigt som en oro för framtiden hela tiden fanns med i bilden. "Det kändes skönt att slippa gå till skolan men jag var hela tiden orolig för att inte få något jobb efter skolan." I de fall då skolorna misslyckades med sin telefonkontakt som första insats blev andra insatser desto viktigare för informanterna. Jessicas mamma var ihärdig och gav aldrig upp. Hon ringde nästan dagligen till skolan för att hålla sig och Jessica ajour med vad som missats, skickade meddelanden till de olika lärarna och körde för att hämta och lämna böcker och uppgifter. Jessica upplevde i stunden att detta var väldigt jobbigt då det hela tiden fanns en känsla av konflikt mellan hemmet och skolan men efter att ha fått distans omvärderade hon sina tankar.

Mamma var helt galen på skolan, hon ringde dit typ varje dag och hämtade läxor hela tiden. Jag fick göra prov hemma som mamma lämnade på skolan och det var nog räddningen för mina betyg tror jag. Att hon aldrig gav sig. Mamma är jävligt envis. På ett bra sätt! (Jessica)

I Olles fall ledde den första kontakten med skolans specialpedagog till en relation som skulle visa sig vara väldigt viktig för honom i framtiden. Han blev tilldelad en mentor som han kände stort förtroende för och tyckte väldigt mycket om. Mentorn skapade god relation till Olle, körde hem till honom med skolarbete och när hon såg att han hade förstått och klarat av uppgifterna så strök hon vissa av dem. Eftersom Olle tidigare hade upplevt att det var meningslöst att göra samma sak trots att han kunde det ganska snabbt, blev detta en stor lättnad.

En lärare från en specialpedagogisk enhet ringde mig efter typ några veckor och vi pratade länge.... Hon lät mig få en mentor som hette Anna och hon var skitbra! Alltså riktigt schysst! Hon kom hem till mig med en massa arbete och så gick vi igenom alltihop. Hon strök mer än hälften när hon såg att jag kunde. Det kändes underbart!!!! (Olle)

Resultaten visade att varken Jessica, Johanna, Filip eller Linnea själva upplevde att deras skolor hade en systematisk plan med sina insatser. Viss skolpersonal uttryckte exempelvis frustration över att inte veta de skulle agera från skolan sida vilket uppgavs vara jobbigt. Filip tyckte att det kändes som om hans frånvaro inte var speciellt viktig för skolan och deras osäkerhet kring situationen gjorde hans och familjens hemförhållanden svåra.

Mamma o pappa va ledsna och ville ha hjälp, ja hade dåligt samvete men kunde inte gå till skolan. Alla skulle kolla o fråga en massa. Det va som att ingen visste hur man ska göra med människor som ja inte mina föräldrar eller skolan. Ja visste ju inte heller. (Filip)

Linda vittnade även hon om hur skolans osäkerhet påverkade henne på ett negativt sätt rent känslomässigt.

Skolan visste inte vad de skulle göra så jag saknade bra hjälp därifrån. Rektorn uttryckte till och med att han inte visste vad de skulle göra och det kändes ju inte så uppiggande. Jag kände mig som ett hopplöst fall när inte ens skolan visste! (Linda)

5.3 Identifierade vändpunkter

Samtliga informanter uppgav att en ny bekantskap blev en avgörande vändpunkt för dem. Filip berättade att hans mamma var väldigt orolig över att se honom så nere och ledsen och många gånger diskuterades detta i hemmet vilket spädde på det dåliga samvete som Filip kände gentemot sina föräldrar. Efter kontakt med skolan började Filip träffa en psykolog.

Min mamma vägrade att ja skulle få hemundervisning utan att någon försökte förstå varför ja inte mådde bra. Så skolan hade förslag att ja skulle börja träffa en psykolog o de ville mamma o pappa me. (Fast inte ja) Men jag gick ialafall [sic] dit en gång.... Men han var ok så jag fortsatte gå dit. Han var viktig för mig. Lyssnade och så. (Filip)

Kontakten med psykologen blev avgörande för Filip då han därigenom kom i kontakt med ungdomspsykiatrien, utreddes och fick diagnosen bipolär vilket gjorde att han kunde börja medicinera sin depression. "Ja hade ju varit så sjukt deppig innan och det kändes jättebra att få veta varför ja inte mått bra på så lång tid." Den avgörande bekantskapen för Olle blev specialpedagogen Lisa. Hon visade ett intresse för honom och för hans skolsituation vilket var en ovanlig men skön känsla. Plötsligt upplevde Olle att han inte var ensam i sin situation längre. Lisa hjälpte honom att få en överblick över de olika ämnena i skolan och visade vad han behövde jobba mer med för att bli godkänd. Han fick ett anpassat schema och gick på de lektioner som han inte var godkänd i ännu. På så vis blev det en mjukstart tillbaka till skolvardagen igen.

Lisa blev min räddning! Hon visade vad vi skulle kunna i slutet av årskurs 9 och var jag var någonstans just nu. Jag hade redan flera ämnen som jag var godkänd i så vi kunde koncentrera oss på de som jag behövde jobba mer med.... Så jag fick ett anpassat schema och gick inte hela dagarna. (Olle)

Jessica beskrev sin vändpunkt som ett resultat av hennes mammas idoga arbete med att stötta sitt barn. Mamman gav aldrig upp och slutade aldrig att tro på att Jessica skulle orka ta sig tillbaka till skolan igen. "Mamma var som sagt väldigt på och hon slutade aldrig att peppa mig." Då Jessicas största intresse var djur beslutade mamman att köpa en hund till familjen. Denna nya vänskap gjorde att sorgen över hästens död blev hanterbar och fokus kom att hamna på den nya lilla familjemedlemmen. Genom att tvingas ta sig ut på promenader med hunden släppte lite av den isolering Jessica befunnit sig i. Hennes självkänsla stärktes för varje dag vilket gjorde att hon plötsligt en dag träffade en likasinnad vän på sin hundpromenad.

Vi köpte en hund (min) och jag började vara mer social med andra människor jag träffade när vi var ute och sådär. Jag träffade en tjej som också älskade hundar så vi började umgås och sådär. Det gjorde mig starkare i mig själv. (Jessica)

Tack vare denna nykomna självkänsla orkade Jessica ta det första steget till ett skolmöte och en anpassad studiegång.

Jag var på ett möte med skolan där dom berättade hur det såg ut för mig. vilka betyg jag kunde få om jag kom dit igen. Jag fick se alla ämnen och jag kände mig tryggare på att klara av skolan. (Jessica)

Att flytta ihop med en vän efter en längre tids distanserade till omvärlden blev enligt Johanna en viktig vändpunkt. Hon orkade inte träffa folk rent fysiskt utan började studera på distans. Johanna berättade att när hon och vännen började bråka kände hon ett behov av att ta reda på anledningen till varför upplevda motgångar så lätt accepterades, varför hon gav upp när det blev tungt. Detta ledde till en resa för att finna sina rötter. "Så jag letade rätt på min biologiska pappa och efter det har jag ändrats som person. Resan var dock inte enkel men livsnödvändig." Linda beskrev att mötet med hennes coach var en tydligt avgörande vändpunkt. Coachen brydde sig och var uppriktigt intresserad vilket gjorde att Linda upplevde att deras relation var äkta. Hon blev sedd för den hon var och efter coachens sex månader långa insats resulterade stödet i Lindas nuvarande arbete.

Jag blev sedd och kunde lita på henne, hon brydde sig om mig på ett privat plan.

Inte bara för att det var hennes jobb, det kändes äkta. Utan min coach hade jag bara legat hemma nu. (Linda)

5.4 Sammanfattning av resultat

Samtliga angav att de inte trivts i skolan av olika anledningar och deras frånvaro startade i samtliga fall efter årskurs sju. Tiden hemma beskrevs vara emotionellt svår med olika grader av isolation från omvärlden och med försämrade självkänsla och självbild som följd. TV, dator och sociala medier uppgavs vara ett tidsfördriv för majoriteten under skolfrånvaron. Skolorna upplevdes göra olika insatser för att bryta frånvaron med mer eller mindre effektivt resultat. Majoriteten fick i ett första skede ett samtal hem och i de fall samtalet fokuserade på frånvaron och dess konsekvens för betygen, upplevdes samtalet inte ge någon större effekt. Resultaten visar vidare att insatserna såg väldigt olika ut för de olika respondenterna. I vissa fall upplevdes det inte finnas någon systematisk plan för arbetet med att bryta frånvaron, vilket skapade oro hos informanterna och deras familjer. Samtliga informanter uppgav att en ny bekantskap blev en avgörande vändpunkt för dem. Kontakt med psykolog, specialpedagog och coach var insatser som skolorna erbjöd och som var avgörande. I samtliga av dessa fall upplevdes de externa kontakterna vara inlyssnande och förstående för problematiken och genom att synliggöra, stödja och strukturera hjälptes informanterna att bryta sin frånvaro. Resultaten visade vidare att förutom externa insatser var stöttande föräldrar och inre motivation viktiga delar i processen att bryta sin frånvaro och återgå till studier.

6 TEORETISK TOLKNING

6.1 Analys av resultat

Runtom i Sverige finns det elever som av olika anledningar inte fullföljer sin skolgång. Anledningarna till skolfrånvaron varierar men samtliga informanter upplevde att de, av olika anledningar, inte mår bra i skolan vilket gjorde att de efter årskurs sju hamnade i en problematisk frånvaro. I samtliga fall kan man tolka att en av anledningarna till deras frånvaro kan bero på en brist från skolan sida i att bistå dem med de kommunikativa stöttor, det vägräcke som enligt Säljö (2000) ska hjälpa eleven att hålla sig på vägbanan. Man kan även anta att informanterna levt och verkat i möten och relationer som inte har varit så gynnsamma, ur ett relationellt perspektiv, att den brännpunkt som Aspelin (2013) beskrivit har kunnat identifieras. De problem som stötts på har informanterna själva försökt att lösa, utan hjälp med att strukturera samt utan stöd i att veta hur man går vidare. Detta kan vara en bidragande orsak till att informanterna kan antas ha fått bära det ansvar för sin utbildning själva som den vuxne, enligt Säljö (2000), borde ha tagit. Vad är det då som händer när informanterna börjar högstadiet? Hur kommer det sig att samtliga faller igenom först då? Vi tolkar resultaten som att omständigheterna kring informanternas första skoltid varit hanterbara, även om den uttalats inte vara helt problemfri. Någonstans på vägen kan det antas att det samspel, den interaktion mellan människor som Vygotskij (1999) beskriver vara en förutsättning för mänsklig utveckling har saknats. Kan detta vara ett resultat av att man pratar mer *med* än *till* våra elever i de yngre åldrarna än vad man gör med de äldre? Vår tolkning är att informanterna har levt i en (skol-)kultur som kan ha färgat deras tänkande. Denna mediering som Vygotskij (1999) beskriver kan tolkas vara en orsak till informanternas sätt att lösa sina problem på. Istället för att diskutera, söka och få hjälp har de använt den strategi som de känt till vilket lett till att de hamnat i problematisk frånvaro.

Resultaten visar att Filip, Johanna, Jessica och Linda upplevt att skolan varit för svår, men vi kan också se att Olle upplevt att skolan varit för enkel. En anledning till detta kan vara att skolan inte riktigt funnit elevernas proximala utvecklingszon (Vygotskij, 1999). Klyftan mellan vad eleven kunde göra själv eller med hjälp kan ha varit för stor, det vill säga att utmaningarna har varit för stora, vilket kan ha resulterat i elevens känsla av misslyckande. Eller kan utmaningarna ha varit för små, det vill säga inte haft en högre

nivå än elevens dåvarande utvecklingsnivå, vilket kan ha resulterat i en uttråkad elev. Den frustration som eleverna i båda fallen ovan kan antas ha byggt upp under flertalet år, briserade sedan. Detta kan vara ett resultat av att de vuxnas närvaro och stöd minskat i takt med att eleverna blivit äldre och förväntats vara mer självständiga. Den *successiva* minskning av stöd som Säljö (2000) beskriver vara viktig för att få eleven att bli självständig kan därmed antas ha misslyckats.

Samtliga informanter upplevde att skolan gjorde olika insatser för att bryta frånvaron med mer eller mindre effektivt resultat. Dessa upplevelser kan vara ett resultat av den mediering Vygotskij (1999) beskriver då deras svar kan antas vara färgade av den kultur och de möten de gjort på sin resa. I dessa fall har samtliga haft mindre lyckade möten med skolvärlden. Resultaten visar att de initiala insatserna i vissa fall upplevdes resultatlösa, vilket skulle kunna bero på att vissa skolor haft ett kategoriskt perspektiv till eleven (Tinglev, 2014). Exempel på det kan vara då det första samtalet upplevdes ha fokus på informanternas betyg, vilket kan tolkas vara ett kortsiktigt mål snarare än ett långsiktigt. Detta eftersom man inte diskuterat informantens situation på längre sikt. De insatser som upplevdes skulle kunna tolkas och visa på tre olika infallsvinklar. Det kan visa att skolornas insatser generellt varit dåliga eller näst intill obefintliga men det kan även visa att skolorna varit dåliga på att förmedla vilka insatser som gjorts vilket kan ha speglat informanternas upplevelser. Den sista infallsvinkeln är att skolornas insatser dels varit dåliga men även förmedlats på ett dåligt sätt.

Resultaten visar vidare att samtliga informanter upplevde att en ny bekantskap blev en avgörande vändpunkt för dem. Vändpunkterna kan delas in i två kategorier, varav den första kan anses vara *planerade insatser* och den andra *icke planerade insatser*. Vi tolkar att specialpedagogen, psykologen och coachen hade ett strategiskt bemötande med en lösningsfokuserad ansats vilket kan anses vara en planerad insats. De övriga nya bekantskaperna kan anses vara icke planerade. De planerade insatserna kan tolkas botten i ett relationellt perspektiv då informanterna upplevde att psykologen, coachen och specialpedagogen skapade goda relationer genom att vara inlyssnande, se helheten (hela eleven och dess situation) samt att de försökte förstå de omgivande faktorerna. I dessa fall kan vi se att de hinder och möjligheter som eleverna ställts inför tolkats och analyserats utifrån deras relationella kontext (Aspelin, 2013). Genuin kommunikation kan anses ha skapats och den brännpunkt som Aspelin beskriver kan tolkas ses i dessa

mellanmänskliga relationer. I de fall dessa insatser var initierade av skolan och ej av den enskilda individen, antar vi att även skolan hade ett relationellt perspektiv till sina elever med problematisk skolfrånvaro (Ahlberg, 2013; Persson, 2013; Tinglev, 2014). Vi kan se att samtliga informanter upplevt flera förändringar under tiden för deras frånvaro. Främst tolkar vi att de hade fått en stärkt självbild och en tro på sig själva, vilka kan anses vara *inre* förändringar. Exempelvis fann Johanna, som sökte sina rötter, en styrka inom sig efter sin resa. Vi tolkar att det var just denna nyfunna inre styrka som möjliggjorde de nya beslut som skulle komma att påverka frånvaron på ett positivt sätt. De övriga kan anses först ha varit med om en *yttre* förändring i form av exempelvis ny kompis, kontakt med psykolog, specialpedagog och coach. Dessa yttre förändringar kan i sin tur anses ha lett till en ökad självkänsla och självbild (*inre* förändring).

6.2 Slutsatser

Det är viktigt att vara medveten om att våra informanter har haft olika, unika, upplevelser av sin skolgång och då vår studie är gjord utifrån ett urval kan vi inte dra några slutsatser som är representativa för en hel population (Dahmström, 2011). Vi kan däremot se att för just vår urvalsgrupp som bestått av Olle, Filip, Johanna, Jessica och Linda, har anledningarna och bakgrunden till skolfrånvaron varit väldigt individuell. Detta har gjort att de av olika anledningar inte klarat av att fullfölja sin skolgång utan har hamnat i problematisk frånvaro efter årskurs 7. Vi kan dra slutsatsen att samtliga skolor gjort insatser för att bryta den problematiska frånvaron varav vissa av dem varit mer lyckade än andra. Vi kan se att de initiala insatserna har haft betydelse för våra informanters fortsatta frånvaro. I de fall där telefonsamtal varit den initiala insatsen kan vi dra slutsatsen att effekten berott på samtalets fokus. Vi kan se att både planerade och icke planerade insatser har gjorts och drar därför slutsatsen att de kan göras på olika sätt och trots det ha en god effekt. Linda, Filip och Olle upplevde att deras planerade insatser i form av coach, psykolog och specialpedagog var lyckade och att de grundades i deras goda relationer. Av denna anledning drar vi slutsatsen att insatser gjorda utifrån ett relationellt perspektiv gett ett gott resultat. Vi kan se att de insatser som gjorts för att bryta Olles frånvaro varit tydligt systematiska, vilket varken Filip, Johanna, Jessica eller Linda upplevt. Det gör att vi drar slutsatsen att majoriteten av skolorna inte haft eller lyckats förmedla ett tydligt systematiskt arbete för att få eleverna att återvända till skolan. Informanterna identifierade och beskrev vändpunkter som de upplevt och samtliga

uppgav att en ny bekantskap påverkat dem positivt. Vi drar slutsatsen att dessa nya bekantskaper och goda relationer varit avgörande för informanternas fortsatta kamp att bryta isolering och frånvaro. Vi kan se att både yttre och inre förändringar har skett, exempelvis har nya kontakter skapats och självkänslan ökat. De slutsatser vi kan dra är att för våra informanter har det varit av avgörande betydelse att deras självkänsla och självbild har stärkts.

7 DISKUSSION

7.1 Diskussion av resultaten

Syftet med studien var att undersöka vilka faktorer som, enligt studiens informanter, varit avgörande för att bryta deras problematiska skolfrånvaro. Vår studie visar att varje människa är unik, vilket speglas i de upplevelser vi har fått ta del av. Vi har kunnat se vissa likheter men även skillnader i informanternas erfarenheter, vilket visar att problematisk skolfrånvaro är en väldigt komplex fråga som beroende på situation kräver individuella lösningar. Ekstrand (2015) skriver att hemmasittandet är ett ökande problem som sjunker i åldrarna men enligt regeringens utredning "Saknad" har ingen ökning skett mellan 2009 och 2015 (SOU 2016:94). Vår tolkning är att detta är ett resultat av att skolor helt saknar eller har bristande system för frånvaroregistrering. Det är först under de senaste åren som digitala system har fått genomslagskraft. För att få tillförlitliga mätresultat behöver därför arbetet systematiseras och kvalitetssäkras på huvudmannanivå.

Vår studie visar att informanterna har haft någon form av problematiskt förhållande till att befinna sig i skolan, såsom Konstenius och Schillaci (2011) beskriver vara vanligt vid frånvaro. Samtliga uttrycker att de under sin skoltid upplevt skolan vara antingen för svår eller för lätt, något som Friberg, et al., (2015) beskriver kunna vara en bidragande orsak till skolvägran. Informanternas har själva försökt lösa sina bekymmer genom att distansera sig mer och mer från undervisningen, och därmed undvika de situationer som upplevts övermäktiga, vilket enligt SOU 2016:77 är en tydlig varningssignal för kommande problematisk frånvaro. Liksom i Henrikssons (2009) studie uttrycker informanterna att de under sin skolgång saknat tillit, tilltro, glädje och trygghet. Utan kommunikativa stöttor (Säljö, 2000) och utan hjälp med strukturer för att komma vidare har eleverna till slut "fått nog" av situationen, deras frånvaro är nödvändig för att skydda sig själva och blir därmed ofrivillig, inte valbar och heller ej olovlig (Englund, 2017). När eleverna tvingas att ta egna beslut över sitt välbefinnande och sin skolgång kan vi se att även ansvaret för utbildningen har lagts på dem själva, något som enligt Säljö (2000) istället borde ha legat på de vuxna.

Eftersom det är svårt att sätta en tydlig gräns mellan ogiltig frånvaro och att vara sjuk (Skolverket, 2010) är det också svårt att veta om skolan bemött informanterna och deras behov på ett konstruktivt sätt. Det är intressant att diskutera om skolan har uppfattat elevernas signaler och vilka insatser som satts in, framförallt med tanke på att informanterna själva upplevt att stödet från skolan varit bristfälligt. Det är även intressant att reflektera över att vuxna med samma symptom och i samma situation med stor sannolikhet skulle antas vara psykiskt trötta, få diagnosen utbrändhet och därmed bli sjukskrivna (Tågerud, 2012). Att lyfta detta till diskussion tror vi är av yttersta vikt för de elever som visar tecken på att hamna i problematisk frånvaro och riskerar bli hemmasittare. Genom att erkänna elevernas behov, och inte endast anta att skolfrånvaro är ett beslut som eleven *väljer* att ta, öppnas möjligheterna för förändring upp och både förebyggande, bemötande och åtgärdande insatser kan på så vis bli individanpassade och ge god effekt. Det är först när denna öppenhet finns som vi kan se att den mellanmänniska relation mellan lärare och elev som Aspelin (2013) beskriver, kan bli möjlig. För att kunna komma tillrätta med de svårigheter som skapar hög frånvaro och som gör att elever blir hemmasittare anser vi att man behöver titta på den relationella kontext som eleven, tillsammans med sina klasskamrater och lärare, befinner sig i. På detta sätt läggs ansvarsfrågan på organisationen att skapa de bästa förutsättningarna för de elever som, liksom våra informanter, har svårigheter som uppstår och visar sig i en viss situation. Att se på situationen utifrån ett relationellt perspektiv (Ahlberg, 2013; Persson, 2013; Tinglev, 2014) gör det tydligt att det inte är i den enskilda individens beteende, utan i relationen mellan elev och miljö som problematiken finns.

Studien visar att det finns flera faktorer som gjort att informanterna hamnat i problematisk frånvaro. Problemfaktorer som bidrar till skolfrånvaro kan kopplas till skolan men även till hemmiljön, till individen eller till ytterligare faktorer (Friberg, et al., 2015). I två fall visade vår studie att separationer fungerade som utlösande faktorer, så kallade "triggers" (Glad & Sjödin, 2014) vilket ledde till att eleverna blev hemmasittare. Detta visar på att det kan finnas saker utanför skolan som påverkar elevens närvaro, och som skolan inte har med att göra eller har möjlighet att påverka (Strand, 2013). Genom att aktivt arbeta för att skapa och vårda goda relationer tror vi dock att flera av dessa triggers skulle kunna uppmärksammas och bemötas. Om varje elev har tillgång till en person som ser eleven och sätter den i centrum, såsom Svenska Unescorådet (2006) skriver, skulle den känsla av misslyckande som elever med problematisk frånvaro ofta bär på (Henriksson, 2009)

minskas och möjligheten att ge rätt stöd skulle öka. Vi kan se att informanternas misslyckande i skolan till största del bottnar i en eller flera misslyckade relationer. En av våra informanter upplevde exempelvis sig vara osynlig för läraren och flera av de andra uppgav att de inte kände sig som en del av gruppen. Att bli bekräftad beskriver Henriksson (2009) troligtvis vara ett av de viktigaste behoven hos en människa. Alla vill bli sedda och vara viktiga och detta är något som vi kan se att informanternas skolor har misslyckats med att förmedla till samtliga elever.

Att komma tillbaka till skolan efter att ha varit frånvarande under korta perioder, är något som informanterna upplevde vara svårt. För varje frånvarotillfälle ökade känslan av att deras beteende var avvikande (Strand, 2013) och de upplevde själva starka känslor av utanförskap (Strand, 2013; Tågerud, 2012) i takt med att deras brist på förståelse och kunskap i skolämnen blev tydligare. Denna bristande självkänsla och självförtroende är vanligt bland elever med problematisk frånvaro (SOU 2016:94) vilket vi har kunnat se även hos våra informanter. Enligt Friberg et al. (2015) är detta inte ovanligt för ungdomar med stressymptom där kraven överstiger förmågan. För elever som dessutom har parallella svårigheter såsom exempelvis koncentrationssvårigheter och svårt att organisera och planera sin verksamhet kan kravet på att hantera situationen själv skapa ännu större svårigheter och därmed påverka självförtroendet ytterligare i negativ riktning (Jungerstam et al., 2007). Att hamna i problematisk frånvaro innebär ett utanförskap och enorma "kostnader" för den enskilda individen i form av bland annat ökad psykisk ohälsa. Förutom detta finns det även en ekonomisk kostnad som är viktig att se på utifrån ett samhällsrelaterat perspektiv (Ekstrand 2015; Gase et al., 2016; Gray 2012). Att tänka på kostnader i form av pengar kan kanske i detta läge kännas kallsinnigt och nonchalant, då det personliga välbefinnandet måste vara centralt. Vi anser dock att även denna diskussion är av yttersta vikt med tanke på hur vi i skolans värld måste bli bättre på att planera och organisera för att förebygga och förhindra att våra elever hamnar i svårigheter. Det är påvisat att problematisk frånvaro många gånger leder till sjunkande studieresultat och kan på så sätt leda till studieavbrott och till att elever inte blir behöriga till högre studier eller arbete. En stor och viktig del när organisationer läggs är de ekonomiska resurser som finns att tillgå, vilka alltid anses vara för små. Här kan man ställa sig frågan om inte de enorma samhällsrelaterade och ekonomiska kostnader som hemmasittandet genererar, ter sig tämligen kostsamma, i relation till vad investeringar i förebyggande åtgärder skulle kosta. Den totala kostnaden för grundskolan och

gymnasieskolan var år 2016 cirka 131 miljarder kronor och det kan då ställas i relation till att utanförskap kostar cirka 155 miljarder kronor per år (Skolverket, 2011; Nilsson, 2011).

Det är vårdnadshavaren till ett skolpliktigt barn som har ansvaret att se till att barnet fullgör sin skolplikt (SOU 2016:94). Detta har visat sig bekymmersamt för våra informanternas vårdnadshavare då det har upplevts vara svårt att veta ifall informanterna varit sjuka “på riktigt” eller om deras besvär varit påhittade. Att detta är svårt att avgöra visar både Glad & Sjödin (2014) samt Friberg et al. (2015) då den allra främsta orsaken till skolvägran och hemmasitteri är somatiska besvär såsom magont och huvudvärk. Symptom som vi inser kan bero på flera olika saker och som kan vara svåra att “bevisa”, både för barn och vuxna. I de fall vårdnadshavare behöver stöd i att få sina barn/ungdomar att fullfölja skolplikten är det enligt Skolverket (2010) kommunen som är ansvarig för att stödet ges. Våra informanter upplevde att kommunens stöd var av varierande art då skolorna gjorde olika insatser för att bryta frånvaron med mer eller mindre effektivt resultat. Baserat på informanternas upplevelser av insatserna visar studien att skolorna varit dåliga på att *förmedla* vilka insatser som gjorts och vilket stöd som satts in. Vi ser att den osäkerhet som ett uteblivet stöd eller upplevd osystematisk insats skapat har varit jobbig för både informanterna och deras familjer. Detta är något som vi tror skulle minska ifall kommunerna och skolorna hade haft en tydligare arbetsgång och rutin för elever som riskerar samt hamnat i problematisk frånvaro.

Skolan är en social mötesplats (Skolverket, 2011) och de elever som inte är närvarande riskerar inte bara att missa tillfälle till kunskapsinhämtning utan även social träning och personlig utveckling (Konstenius & Schillaci, 2011). För våra informanter upplevdes tiden hemma vara svår och isolerande. Trots detta var de mottagliga för den nya bekantskap som blev en avgörande vändpunkt för samtliga. Denna nya relation blev en del i det sociala nätverk som enligt Jungerstam et al. (2007) är ett viktigt element i uppbyggandet av en stark känsla av inre sammanhang och livskontroll. Studien bekräftar att det inte finns *en* modell eller *ett* sätt för att hjälpa elever med problematisk frånvaro (SOU 2016:94). Samtliga informanter upplevde flera förändringar under tiden för sin frånvaro och vi har tolkat att den mest betydelsefulla har varit den inre förändring som skett. För majoriteten var det den yttre förändring i form av ny kompis, kontakt med psykolog, specialpedagog och coach som i sin tur ledde till en inre förändring i form av

ökad självkänsla och stärkt självbild. Denna stärkta självkänsla blev sedan avgörande i det fortsatta arbetet mot att återvända till skolan. I intervjuer med elever som återvänt till skolan anger eleverna att det är engagerad personal och andra vuxna som är den viktigaste förutsättningen för en återgång till skolan (SOU 2016:94; Tågerud, 2012) något som bekräftas i vår studie. Engagerade lärare, eller medmänniskor som vi skulle kunna uttrycka det efter vår studie, som verkligen brytt sig har varit viktiga och troligtvis även helt avgörande för våra informanter, precis som SOU 2016:94 beskrivit. Den nya, goda relation som skapades blev avgörande för deras väg ur hemmasittandet, något som enligt Tågerud (2012) är ett ansvar som ligger på pedagogen. För att ge alla barn samma förutsättningar för undervisning, såsom Svenska Uneskorådet (2006) skriver, anser vi att elev, skola och hem har ett gemensamt ansvar i att skapa den känsla av sammanhang, KASAM, som Antonovsky (2005) beskriver vara viktig för elevers motivation.

Vår uppfattning efter avslutad studie är att det är av yttersta vikt att det finns personer både i och utanför skolan som bryr sig om eleven, som ser och som bygger goda relationer till den som befinner sig i, eller riskerar att hamna i problematisk frånvaro. Det är i denna goda relation dialogen kan bli genuin (Aspelin, 2013) och det är först då varje individs unika behov synliggörs. För att kunna anpassa skolan så att alla elever ges möjlighet att närvara behöver vi se vilka möjligheter och hinder den enskilda individen har utifrån ett relationellt perspektiv (Ahlberg, 2013; Aspelin, 2013; Persson, 2013; Tinglev, 2014). För att bli bättre på att förebygga problematisk frånvaro behöver skolan arbeta tydligt och systematiskt och i samarbete med elev och vårdnadshavare verka för att eleven upplever KASAM, känslan av begriplighet, meningsfullhet och sammanhang i skolan (Antonovsky, 2005).

7.2 Metoddiskussion

Studiens insamling av data har skett genom intervjuer, både via telefon och datorstödda. Vi rörde oss över ett stort geografiskt område under våra intervjuer eftersom det visade sig vara svårt att hitta informanter i närområdet som matchade studiens målgrupp. Metoden kändes känslig, nyanserad och lyhörd och vi fick svar som skapade förståelse för fenomenet elever med problematisk frånvaro. Användningen av både strukturerade och semistrukturerade intervjuer tycktes vara till studiens fördel eftersom vi på så sätt kunde hålla intervjuprocessen relativt flexibel och vi hade möjlighet att ställa fördjupande frågor vid behov. Vår första tanke var att vi hade en målgrupp som vi hoppades på att

kunna träffa för intervjuer ansikte mot ansikte vilket visade sig inte vara genomförbart. Det fick oss att överväga andra metoder för att komma i kontakt med vår målgrupp vilket ledde oss till intressegrupper på Facebook. Detta sätt att ta kontakt kan ha resulterat i både ett högre deltagande eller ett högre bortfall än andra traditionella metoder eftersom det kan ha upplevts mindre personligt, vilket gör att det antagligen är lättare att tacka både ja och nej till deltagande. Vi anser inte att resultatet är generaliserbart, men syftet att identifiera och beskriva vändpunkter och insatser genom att ta del av före detta hemmasittares uppfattningar anser vi vara uppnått. Hade syftet varit att kunna dra generella slutsatser borde en större målgrupp ha använts.

7.3 Tillämpning av resultaten i specialpedagogens yrkesroll

Resultaten av studien pekar främst på vikten av goda relationer, som i sin tur skapat en stärkt självkänsla och självbild. Utifrån ett skolperspektiv förutsätter detta bland annat vänskaplig kontakt mellan elever och lärare samt individanpassad undervisning (SOU 2016:94). Målet måste vara att *alla* elever upplever att skolan är hanterbar, utifrån den egna förmågan. Med denna utgångspunkt och med hänvisning till Aspelins (2013) modell blir vår slutsats att specialpedagogens yrkesroll måste utgå från att elevers eventuella svårigheter bör förstås som ett relationsfenomen som sker i mötet mellan olika personer och i olika situationer. Att sträva för att nå genuin kommunikation med elever bör därför vara fokus i samtliga arbetsprocesser.

Enligt examensordningen (SFS 1993:100) för specialpedagogen ingår bland annat:

- “visa förmåga att kritiskt och självständigt identifiera, analysera och medverka i förebyggande arbete och i arbetet med att undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer.” Utifrån vår studie ser vi att det förebyggande arbetet är av allra största vikt och genom en tidig identifiering och analys kan en eventuellt blivande problematisk frånvaro uppmärksammas och genom riktade insatser stävjas. Om frånvaro inte uppmärksammas kan den heller inte utredas (SOU 2016:77). Det är i denna tidiga fas vi kan arbeta aktivt för att behovet av bekräftelse, som är ett stort och viktigt mänskligt behov (Henriksson, 2009), tillgodoses.
- “visa förmåga att kritiskt och självständigt genomföra pedagogiska utredningar och analysera svårigheter på organisations-, grupp- och individnivå”. Genom de pedagogiska utredningarna och utifrån ett relationellt perspektiv (Ahlberg, 2013;

Aspelin, 2013; Persson, 2013; Tinglev, 2014) skapas förutsättningar för att eleven ska lyckas i, alternativt återvända till, skolan.

- “visa förmåga att utforma och delta i arbetet med att genomföra åtgärdsprogram i samverkan med berörda aktörer samt förmåga att stödja barn och elever och utveckla verksamhetens lärmiljöer”. Genom dokumentation skapas den tydlighet och systematik som bör finnas kring elever med problematisk frånvaro. Studien visar att det är viktigt med samarbete mellan skola, elev och vårdnadshavare för att minska den stress och oro som frånvaron skapar. Det är i dessa möten vi samspekar med varandra och det är då relationer byggs vilka är en förutsättning för att vi ska kunna finna utbildningens brännpunkt (Aspelin, 2013). Att som specialpedagog vara en del i ett tvärprofessionellt team kan tillgodose det behov som finns när det gäller att arbeta med barn och ungdomar som har, eller riskerar att hamna i, problematisk frånvaro (SOU 2016:94).
- “visa fördjupad förmåga att vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare i pedagogiska frågor för kollegor, föräldrar och andra berörda”. Vi anser att de professionella samtalen är ett av specialpedagogens viktigaste arbetsverktyg i pedagogiskt utvecklingsarbete. Samtal och handledning kan anses vara en förutsättning för att orka det ibland svåra arbetet med elever i behov av särskilt stöd, såsom hemmasittare med den problematik de bär med sig. En annan viktig del i samtalet är den bearbetning, förståelse och perspektivvidgande aspekt det ger.
- “visa förmåga att självständigt genomföra uppföljning och utvärdering samt leda utveckling av det pedagogiska arbetet med målet att kunna möta behoven hos alla barn och elever.” Specialpedagogen är den person som leder utvecklingen i skolan mot att sätta eleven i centrum och tillgodose dess behov såsom Svenska Unescorådet (2006) skriver. Samtidigt måste de resurser som läggs och de åtgärder som sätts in utvärderas för att utveckla och förbättra samt motverka vanemässiga insatser.

Ovanstående kan ses som urval av specialpedagogens yrkesroll, utifrån vår syn och utifrån studiens resultat.

7.4 Fortsatt forskning

Fortsatta studier om hur insatser på organisationsnivå kan skapa förutsättningar för relationsskapande pedagogik, för att i möjligaste mån kunna urskilja generella framgångsfaktorer som kan appliceras i utbildningsverksamhet på olika nivåer.

Samma studie men med fler informanter skulle eventuellt kunna urskilja mer generella framgångsrika insatser och på så sätt lättare kunna appliceras i praktiken.

Även studier kring anledningar att andelen frånvarande elever ökar med stigande ålder skulle vara av intresse för att även här kunna urskilja generella framgångsfaktorer som kan appliceras i utbildningsverksamhet på olika nivåer.

REFERENSER

Ahlberg, I. (2013). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik- att bygga broar*. Stockholm: Liber AB.

Alexandersson, U. (2014). *Stödjande strukturer - En fallstudie Om hur skolan möter elever inom autism*. Institutionen för pedagogik och specialpedagogik. Göteborgs universitet.

Antonovsky, A. (2005) *Hälsans mysterium*. (upplaga 2) Stockholm: Natur & Kultur Akademisk.

Aspelin, J. (2013). *Relationell specialpedagogik - i teori och praktik*. Kristianstad University press.

Augustinsson, S. & Brynolf, M. (2009). *Rektors ledarskap: Komplexitet och förändring*. Lund: Studentlitteratur AB.

Bengtsson, S. (2011). *Etnografi online*. I K. Fangen & A-M. Sellernerg (Red.), *Många möjliga metoder* (ss.117-128). Lund: Studentlitteratur AB.

Bjereld, U., Demker, M., Hinnfors, J. (2009). *Varför vetenskap?* (upplaga 3). Lund: Studentlitteratur AB.

Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder* (2 uppl.). Malmö: Liber ekonomi.

Dahmström, K. (2011). *Från datainsamling till rapport - att göra en statistisk undersökning*. (upplaga 5). Lund: Studentlitteratur AB.

Ekstrand, B. (2015) *What it takes to keep children in school: a research review*, Educational Review, 67:4, 459-482, DOI: 10.1080/00131911.2015.1008406. Hämtad 2017-01-19 från: <http://dx.doi.org/10.1080/00131911.2015.1008406>

Englund, G. (2017). *Vad ska vi kalla våra elever med hög ofrivillig skolfrånvaro?* [Blogginlägg]. Hämtad 2017-03-19 från: <https://supermamsen.com/2017/01/23/vad-ska-vi-kalla-vara-elever-med-hog-ofrivillig-skolfranvaro/> (online)

Friberg, Karlberg, Sundberg Lax, Palmér (2015) *Hemmasittare och vägen tillbaka: Insatser vid långvarig skolfrånvaro*. Columbus Förlag.

Gase, L. N., DeFosset, A., Perry, R., & Kuo, T. (2016). *Youths' Perspectives on the Reasons Underlying School Truancy and Opportunities to Improve School Attendance*. *The Qualitative Report*, 21(2), 299-320. Hämtad 2016-12-18 från

<http://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2231&context=tqr>

Gillham, B. (2008). *Forskningsintervjun- tekniker och genomförande*. Malmö: Holmbergs.

Gladh, M. & Sjödin, K. (2014). *Tillbaka till skolan: metodhandbok i arbetet med hemmasittande barn och unga*. (upplaga 2). Stockholm: Gothia Fortbildning.

Gustavsson, B. (2004). *Kunskapande metoder inom samhällsvetenskapen*. (upplaga 3). Lund: Studentlitteratur AB

Gray, S. (2012). "Are They Really at Risk? Students' Stories of Success." Master of Education thesis, The University of Waikato. Hämtad 2016-12-19 från

<http://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2231&context=tqr>

Heckman, J. (2013). *Giving Kids a Fair Chance*. Boston: Review Books

Hedevåg, K. (2014). *Elevhalsa_SthlmHT14_KenthHedevag.pdf* [PowerPoint-presentation]. Hämtad 2014-10-21 från

http://www.skolporten.se/app/uploads/2014/09/Elevhalsa_SthlmHT14_KenthHedevag.pdf

Henriksson, C. (2009). *Klassrumsflyktingar*. (upplaga 1). Lund: Studentlitteratur AB

Jungerstam G., Nyman-Kurkiala P., Ström K, Lindholm L., (2007), *Den unga människans rätt till sammanhang och delaktighet*. Hämtad 2017-01-05 från

<http://search.ebscohost.com.ezproxy.hkr.se/login.aspx?direct=true&db=ccm&AN=105903787&lang=sv&site=ehost-live>

Johansson L. & Sundberg J. (2014), *Att vända frånvaro till närvaro - En studie av skolans dokumentering och insatser*. Hämtad 2017-01-06 från [http://hkr.diva-](http://hkr.diva-portal.org/smash/get/diva2:731213/FULLTEXT01.pdf)

[portal.org/smash/get/diva2:731213/FULLTEXT01.pdf](http://hkr.diva-portal.org/smash/get/diva2:731213/FULLTEXT01.pdf)

Karolinska Institutet (2017). *Referensguide för APA*. Hämtad 2017-02-13 från

URL: <https://tools.kib.ki.se/referensguide/apa/>

Konstenius V. & Schillaci M. (2011), *Skolfrånvaro - KBT-baserat kartläggnings- och åtgärdsarbete*. Upplaga:1 Lund: Studentlitteratur AB.

Kvale, S & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur AB.

Kvale, S & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (2 uppl). Lund: Studentlitteratur AB.

Magelungen Föreläsning (2 mars 2017). Helsingborg <http://www.magelungen.com/>

Mallett, 2015 *Truancy: It's Not About Skipping School*. Hämtad 2016-12-28 från [http://download.springer.com.ezproxy.hkr.se/static/pdf/230/art%253A10.1007%252Fs10560-015-0433-](http://download.springer.com.ezproxy.hkr.se/static/pdf/230/art%253A10.1007%252Fs10560-015-0433-1.pdf?originUrl=http%3A%2F%2Flink.springer.com%2Farticle%2F10.1007%2Fs10560-015-0433-1&token2=exp=1490874438~acl=%2Fstatic%2Fpdf%2F230%2Fart%25253A10.1007%25252Fs10560-015-0433-1.pdf%3ForiginUrl%3Dhttp%253A%252F%252Flink.springer.com%252Farticle%252F10.1007%252Fs10560-015-0433-1*~hmac=ec6e4430726b4141b01c8c9a7460860a99ccd1bed1b0b5d99b8ef6d472856d53)

[1.pdf?originUrl=http%3A%2F%2Flink.springer.com%2Farticle%2F10.1007%2Fs10560-015-0433-](http://download.springer.com.ezproxy.hkr.se/static/pdf/230/art%253A10.1007%252Fs10560-015-0433-1.pdf?originUrl=http%3A%2F%2Flink.springer.com%2Farticle%2F10.1007%2Fs10560-015-0433-1&token2=exp=1490874438~acl=%2Fstatic%2Fpdf%2F230%2Fart%25253A10.1007%25252Fs10560-015-0433-1.pdf%3ForiginUrl%3Dhttp%253A%252F%252Flink.springer.com%252Farticle%252F10.1007%252Fs10560-015-0433-1*~hmac=ec6e4430726b4141b01c8c9a7460860a99ccd1bed1b0b5d99b8ef6d472856d53)

[1&token2=exp=1490874438~acl=%2Fstatic%2Fpdf%2F230%2Fart%25253A10.1007%25252Fs10560-015-0433-](http://download.springer.com.ezproxy.hkr.se/static/pdf/230/art%253A10.1007%252Fs10560-015-0433-1.pdf?originUrl=http%3A%2F%2Flink.springer.com%2Farticle%2F10.1007%2Fs10560-015-0433-1&token2=exp=1490874438~acl=%2Fstatic%2Fpdf%2F230%2Fart%25253A10.1007%25252Fs10560-015-0433-1.pdf%3ForiginUrl%3Dhttp%253A%252F%252Flink.springer.com%252Farticle%252F10.1007%252Fs10560-015-0433-1*~hmac=ec6e4430726b4141b01c8c9a7460860a99ccd1bed1b0b5d99b8ef6d472856d53)

[1.pdf%3ForiginUrl%3Dhttp%253A%252F%252Flink.springer.com%252Farticle%252F10.1007%252Fs10560-015-0433-](http://download.springer.com.ezproxy.hkr.se/static/pdf/230/art%253A10.1007%252Fs10560-015-0433-1.pdf?originUrl=http%3A%2F%2Flink.springer.com%2Farticle%2F10.1007%2Fs10560-015-0433-1&token2=exp=1490874438~acl=%2Fstatic%2Fpdf%2F230%2Fart%25253A10.1007%25252Fs10560-015-0433-1.pdf%3ForiginUrl%3Dhttp%253A%252F%252Flink.springer.com%252Farticle%252F10.1007%252Fs10560-015-0433-1*~hmac=ec6e4430726b4141b01c8c9a7460860a99ccd1bed1b0b5d99b8ef6d472856d53)

[1*~hmac=ec6e4430726b4141b01c8c9a7460860a99ccd1bed1b0b5d99b8ef6d472856d5](http://download.springer.com.ezproxy.hkr.se/static/pdf/230/art%253A10.1007%252Fs10560-015-0433-1.pdf?originUrl=http%3A%2F%2Flink.springer.com%2Farticle%2F10.1007%2Fs10560-015-0433-1&token2=exp=1490874438~acl=%2Fstatic%2Fpdf%2F230%2Fart%25253A10.1007%25252Fs10560-015-0433-1.pdf%3ForiginUrl%3Dhttp%253A%252F%252Flink.springer.com%252Farticle%252F10.1007%252Fs10560-015-0433-1*~hmac=ec6e4430726b4141b01c8c9a7460860a99ccd1bed1b0b5d99b8ef6d472856d53)

3

Nilholm, C. (2003). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur AB.

Nilholm, C. (2005). *Specialpedagogik- Vilka är de grundläggande perspektiven?* Pedagogisk Forskning i Sverige 2005 årg. 10 nr 2 s 124–138 ISSN 1401-6788. Hämtad 2016-12-20 från <http://journals.lub.lu.se/index.php/pfs/article/view/8031/7080>

Nilholm, Claes. (2005). *Specialpedagogik- Vilka är de grundläggande perspektiven?* Pedagogisk Forskning i Sverige 2005 årg. 10 nr 2 s 124–138 ISSN 1401-6788. Hämtad 2016-12-28 från <http://journals.lub.lu.se/index.php/pfs/article/view/8031/7080>

Nilsson I. (2011), Är du lönsam lille vän? En socioekonomisk analys av unga, skolmisslyckanden och arbetsmarknaden. Hämtad 2017-02-06 från <http://www.socioekonomi.se/Texter/UngaGymn/ungagymnasium2011juni30.pdf>

- Persson, B. (1998). *Den motsägelsefulla specialpedagogiken. Motiveringar, genomförande och konsekvenser*. Göteborg: Specialpedagogiska rapporter, Nr 11.
- Persson, B. (2013). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber AB
- Philips, D. C och Soltis, F., (2014). *Perspektiv på lärande*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Röda Korsets Högskola (2014), *Guide till referenshantering enligt APA-systemet Svensk tolkning av APA – systemet för Röda Korsets Högskola*. Hämtad 2017-03-30 från <http://www.rkh.se/PageFiles/466/APA-referensguide.pdf>
- Schraml K. (2013). *Var tredje 16-åring är kroniskt stressad*. Hämtad 2017-03-07 från <http://www.su.se/om-oss/press-media-nyheter/pressmeddelande-arkiv/var-tredje-16-%C3%A5ring-%C3%A4r-kroniskt-stressad-1.134748>
- SFS 1993:100. *Högskoleförordning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Hämtad 2017-04-28 från http://riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskoleforordning-1993100_sfs-1993-100
- Skolverket (2010). *Skolfrånvaro och vägen tillbaka*. (Rapport nr 341). Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2017). *Beskrivande data 2016. Förskola, skola och vuxenutbildning*. (Rapport nr 452). Stockholm: Fritzes.
- Statens offentliga utredningar (2016). *Saknad! Uppmärksamma elevers frånvaro och agera* (SOU 2016:94). Hämtad 2017-02-03 från <http://www.regeringen.se/contentassets/77af60bb1e264076b19e879d53d5b58a/saknad-uppmarksamma-elevers-franvaro-och-agera-sou-201694.pdf>
- Statens offentliga utredningar; Gymnasieutredningen (2016). *En gymnasieutbildning för alla – åtgärder för att alla unga ska påbörja och fullfölja en gymnasieutbildning* (SOU 2016:77). Hämtad 2016-12-21 från <http://www.regeringen.se/contentassets/9caa7eb8000e4354b06473e31d2ddbeb/en-gymnasieutbildning-for-alla--atgarder-for-att-alla-unga-ska-paborja-och-fullfolja-en-gymnasieutbildning-volym-1-hela-dokumentet-sou-201677.pdf>

- Strand, A.-S. (2012). "School- no thanks, It ain't my Thing": -Accounts for Truancy. *Students' perspectives on their truancy and school lives*. International Journal of Adolescence and Youth. DOI: 10.1080/02673843.2012.743920. Hämtad 2016-12-28 från <http://dx.doi.org/10.1080/02673843.2012.743920>
- Strand, A.-S. (2013). *Skolk ur elevernas och skolans perspektiv. En intervju- och dokumentstudie*. Jönköping: Hälsö högskolan, Högskolan i Jönköping. Hämtad 2016-12-28 från <http://hj.diva-portal.org/smash/get/diva2:616946/FULLTEXT01.pdf>
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Falun: ScandBook
- Tinglev, I. (2014). *En specialpedagogisk överblick*. Hämtad 2016-12-29 från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3289>
- Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Tågerud, I. (2012) "Dom ser mig som en idiot" - Elevers tankar om ogiltig frånvaro och skolsituationen på högstadiet. Hämtad 2016-12-28 från <http://hkr.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A532186&dswid=-1922>
- UNICEF (2006). *Barnkonventionen FN:s konvention om barnets rättigheter*. Stockholm, 2009. Hämtad 2016-01-10 från <https://unicef.se/rapporter-och-publikationer/barnkonventionen>
- Vetenskapsrådet.(2002). *Forskningsetiska principer i humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad 2016-11-15 från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- Vygotskij Lev S. (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos AB
- Åsberg, R. (2001). *Det finns inga kvalitativa metoder – och inga kvantitativa heller för den delen*. Hämtad 2017-02-02 från <https://www.ida.liu.se/~729A94/mtrl/aasberg.pdf>

BILAGOR

Bilaga 1

Intervjuguide 1

1. Berätta lite om dig själv! Vem är (namn)?
2. Berätta om ditt arbete innan du blev sjuk.
3. När blev du sjukskriven? Hur gammal var du? Vet du vad den utlösande faktorn var?
4. Hur såg dina dagar ut när du var hemma?
5. Vilka insatser gjordes för att du skulle komma tillbaka?
6. När vände det för dig? Varför/vad hände då?
7. Vad gjorde att du lyckades komma tillbaka? Fick du hjälp av någon?
8. Är det något du vill säga till oss som möter kollegor som varit sjukskrivna på grund av utbrändhet?

Hej (namn)!

Tack för att du delat med dig av dina tankar och erfarenheter i vårt examensarbete!

Det är viktigt för oss att du känner dig trygg med din medverkan så här kommer lite mer information. Vi som arbetar tillsammans med denna studie heter Maria Alexson och Greger Andersson. Vi är båda lärare i grunden som läser till specialpedagoger på Högskolan i Kristianstad. Detta examensarbete kommer att avsluta vår utbildning och Din medverkan är viktig för oss!

Vår studie följer Vetenskapsrådets forskningsetiska riktlinjer. Det betyder att Du ska vara informerad och medveten om följande:

- Syftet med vårt arbete är att skapa förståelse kring vilka faktorer som, enligt dig som elev, varit avgörande för att bryta din långvariga skolfrånvaro.
- Dina uppgifter kommer endast att användas av oss, vid detta arbete och för detta syfte!
- Du har själv rätt att bestämma över din medverkan, den är frivillig är och du kan när som helst välja att avbryta.
- Din medverkan är helt anonym, inga personuppgifter sparas eller delas med någon annan.

Vi skickar ett exemplar/länk till dig när arbetet är klart!

Vänliga hälsningar

Greger & Maria

Hej (namn)!

Jag heter Maria Alexson och jag läser mitt sista år till specialpedagog. Det innebär att jag skriver mitt examensarbete tillsammans med min studiekamrat Greger Andersson. Vi skriver om elever med f.d. hemmasittarproblematik, med fokus på *elevers* egna tankar och erfarenheter. Det finns mycket forskning gjord i ämnet, men det saknas utifrån ett elevperspektiv. Jag läste i ett inlägg som du gjort i gruppen (namn) att du själv varit hemmasittare tidigare och det gjorde mig nyfiken! Skulle du kunna tänka dig att svara på några frågor kring hur det gick till när du "bröt" din frånvaro? Vad det var som gjorde att du återvände till skolan eller annan sysselsättning? Allt det material som vi får in hanteras efter vetenskapsrådets etiska principer och det betyder att alla som vi intervjuar är helt anonyma. Du kan väl höra av dig om du skulle vilja vara med och dela dina tankar och erfarenheter! Jag mailar gärna mer information och några frågor om jag får din adress!

Vänliga hälsningar Maria Alexson

Hej (namn)!

Tack för att du vill dela med dig av dina tankar och erfarenheter i vårt examensarbete!

Det är viktigt för oss att du känner dig trygg med din medverkan så här kommer lite mer information. Vi som arbetar tillsammans med denna studie heter Maria Alexson och Greger Andersson. Vi är båda lärare i grunden som läser till specialpedagoger på Högskolan i Kristianstad. Detta examensarbete kommer att avsluta vår utbildning och Din medverkan kommer att vara viktig för oss!

Vår studie följer Vetenskapsrådets forskningsetiska riktlinjer. Det betyder att Du ska vara informerad och medveten om följande:

- Syftet med vårt arbete är att skapa förståelse kring vilka faktorer som, enligt dig som elev, varit avgörande för att bryta din långvariga skolfrånvaro.
- Dina uppgifter kommer endast att användas av oss, vid detta arbete och för detta syfte!
- Du har själv rätt att bestämma över din medverkan, den är frivillig är och du kan när som helst välja att avbryta.
- Din medverkan är helt anonym, inga personuppgifter sparas eller delas med någon annan.

När jag ringer dig (datum, tid) kommer jag att vilja veta lite om dig och om hur du hade det när du gick i skolan. Jag vill gärna att du berättar om tiden då du var hemma och om vad det var som gjorde att du "återvände" till skolan.

Hör av dig om du har några frågor, jag ser fram emot att få höra din berättelse!

Vänliga hälsningar

(Namn)

Frågeformulär “ Problematisk skolfrånvaro”

1. Berätta lite om dig själv! Vem är (namn)?
2. Berätta om din skoltid, trivdes du?
3. När började du stanna hemma från skolan? Hur gammal var du? Vet du vad det var som gjorde att du inte ville gå till skolan mer?
4. Hur såg dina dagar ut när du var hemma?
5. Vilka insatser gjordes för att du skulle komma tillbaka?
6. När vände det för dig? Varför/vad hände då?)
7. Vad gjorde att du lyckades “bryta dig ur” hemmasittandet? Fick du hjälp av någon?
8. Är det något du vill säga till oss som möter barn och ungdomar som sitter hemma?

Tack för att du delar med dig av dina erfarenheter!