



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Individen bakom ogiltig frånvaro

En studie om åtta elevers erfarenheter kring ogiltig
frånvaro

Annelie Andersson och Ulrika Hedencrona

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Program och/eller kurs: Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: VT 2011
Handledare: Marianne Lundgren
Examinator: Anita Franke
Rapport nr: VT11-IPS-05 SPP600

Abstract

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Program och/eller kurs: Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: Vt 2011
Handledare: Marianne Lundgren
Examinator: Anita Franke
Rapport nr: VT11-IPS-05 SPP600
Nyckelord: Ogiltig frånvaro, skolk, mål och måluppfyllelse

Bakgrund: Elever som inte deltar kontinuerligt i undervisningen riskerar att inte nå måluppfyllelse. Ett dilemma för oss som lärare har då varit hur man bemöter de behov som finns hos dessa elever som sällan eller aldrig är där. Hur kan de motiveras till närvaro i skolan? Vem bär yttersta ansvaret?

Syfte: Studiens syfte är att utifrån semistrukturerade intervjuer ta del av åtta elevers upplevelser kring ogiltig frånvaro. Vi vill med stöd av deras upplevelser få erfarenheter och en förståelse inför vad ogiltig frånvaro innebär för dem. Detta gör vi med stöd av:

- Utsagor kring deras syn på skolk och skolvägran.
- Utsagor kring deras upplevelse av tilltro och bekräftelse.
- Utsagor kring det man inte missar i skolan.
- Utsagor kring befintlighet vid skolk.

Teori och metod: Studien är gjord på en grundskola i en kommun och en gymnasieskola i en annan kommun och bygger på åtta elevers upplevelse av sin ogiltiga frånvaro. I studien används en livsvärldsfenomenologisk ansats och i tolkningsarbetet av intervjuer tas stöd av hermeneutiken. Fokus ligger på att det är informanterna som har en egen kunskap och förståelse till varför de inte har deltagit i skolan. För att ta del av informanternas utsagor görs en kvalitativ studie som utgår från samtal och semistrukturerade intervjuer.

Resultat: I resultatet framkommer att det finns många bakomliggande orsaker till att elever skolkar. Det finns därför ingen gemensam lösning för dessa elever. Det krävs förståelse för varje enskild elevs behov för att utifrån detta finna hjälp att stödja eleven. Relationskompetens hos vuxna i skolan är angeläget för att elever som skolkar ska bli bekräftade och känna tillit till skolan. Elevsamtalen som ofta är inriktat på åtgärder och problemlösning skall istället fokusera på elevens livsvärld. Det är av stort värde att ta tid och lyssna. Tidiga insatser är avgörande då skolk ofta börjar i liten skala med sen ankomst för att sedan öka och bli mer ohanterligt. Eleverna som skolkar har ofta svårt att se skolans mål och vilka krav som ställs på dem. En grundmurad helhetssyn på skolan som verksamhet med tydliga riktlinjer och tydlig struktur gynnar elever i behov av särskilt stöd och de elever som inte är närvarande.

Förord

Den här studien handlar om att söka förståelse för hur åtta ungdomar reflekterar kring sin egna ogiltiga frånvaro.

Erfarenheten av att vara två som har genomfört denna studie är något som i många avseenden varit positivt. Framförallt i de berikande mötena med ungdomar och genom våra gemensamma transkriberingar och analyser där vi fått vidgat våra horisonter och ompröva våra egna förutfattade meningar. Vi har gemensamt kunnat reflektera över det som framkommit i litteraturen och i tidigare rapporter och forskning.

I och med att vi varit två som genomfört denna studie fördelades huvudansvaret för olika delar i studien mellan oss.

Avsnittet om tidigare forskning, rapportskrivningar, lagar och förordningar och det specialpedagogiska perspektivet har vi delat upp enligt följande: Annelie har haft huvudansvar för tidigare forskning och det specialpedagogiska perspektivet. Ulrika har ansvarat för skolverkets rapporter och lagar och förordningar. När det gäller metodavsnittet så har det fördelats genom att Ulrika ansvarat för beskrivning av metodval och Annelie har haft ansvar för reflektionsbeskrivning av metodvalen. Ulrika har skrivit om etiska ställningstaganden och Annelie om generaliserbarhet, validitet och reliabilitet. Beskrivning av val av livsvärldsfenomenologi och hermeunetiken gjordes gemensamt liksom all transkribering och allt analysarbete.

Vi vill tacka alla de ungdomar som gjorde denna studie möjlig. Vi vill också framföra vår tacksamhet till vår handledare Marianne Lundgren som hjälpt oss genom alla de olika processer som detta arbete medfört.

Annelie Andersson och Ulrika Hedencrona

Innehållsförteckning

Abstract

Förord

Inledning	1
Syfte.....	2
Litteraturgenomgång	3
Begreppet skolk och tidigare forskning	3
Skolverkets rapporter	5
Lagar och förordningar	6
Styrdokument.....	6
Specialpedagogiska perspektiv.....	9
Val av forskningsansats	11
Forskningsansats	11
Livsvärldsfenomenologi	12
Hermeunetik.....	13
Metod.....	15
Urval av informanter.....	15
Pilotstudie	16
Intervjuerna	17
Etiska ställningstaganden.....	17
Bearbetning och analys	18
Generaliserbarhet,validitet och reliabilitet.....	19
Resultat.....	20
Elevens syn på skolk och skolvägran	20
Upplevelse av tilltro och bekräftelse från vuxna i skolan.....	24
Utsagor kring det man inte missar	24
Frånvaro från skolan och frånvaro i skolan	26
Analys av resultat.....	27
Diskussion	32
Metoddiskussion	32
Specialpedagogiska implikationer	34
Sammanfattande slutdiskussion.....	36
Framtida forskning.....	37
Slutord.....	37
Referenser	39
Bilaga missivbrevet	1
Bilaga intervjufrågor	2

Inledning

Ledmotivet i svensk skola sedan Lgr 80 har varit en skola för alla. I läroplanerna Lpo 94 (2006) och Lpf 94 (2009) står det att skolan ska anpassas efter elevernas olika förutsättningar, behov och kunskaper. Hjärne och Säljö (2007) diskuterar begreppet och menar att det är ett av skolans viktigaste uppdrag att möta varje elev utifrån elevens förutsättningar. Eleverna som beskrivs av Hjärne och Säljö (2007) behöver stödinsatser och författarna visar på hur skolans verksamhet skulle kunna utvecklas. Hur gör vi med elever som inte närvarar? Detta är ett dilemma som vi erfarit i vår profession. Hur ges stöd till elever som inte närvarar i skolan och därmed riskerar måluppfyllelse på grund av sin frånvaro?

Vi har mångårig yrkeserfarenhet som lärare. Den samlade kompetensen kommer från både grundskolan och gymnasieskolans individuella och nationella program. Den gemensamma erfarenheten för oss är att vid betygssättning och bedömning av elevers kunskaper är närvaro en viktig faktor. Närvaron betygssätts inte idag, men för att göra bedömningar vill lärare ha något att bedöma. Lärare vill ha kontroll över de uppgifter som elever gör exempelvis nationella prov. Detta kan ses som en fingervisning på vilka mål en elev förväntas nå. När elever inte deltar vid prov eller inte gör samtliga de moment som läroplanen föreskriver så riskerar man att inte nå måluppfyllelse. Ett verktyg för många lärare är att stödja elever till att nå måluppfyllelse genom att avgränsa och förtydliga arbetsuppgifter men det kräver bland annat aktivitet och närvaro från eleven.

När vi påbörjade vår utbildning till specialpedagoger förde vi ofta diskussioner kring möjligheterna att hitta nya vägar för att stödja elever få ett ökat självförtroende och att nå måluppfyllelse. Diskussionen handlade ofta om elever som särskiljdes utifrån att de befann sig i någon svårighet, det var inga eller få diskussioner kring elever som valde bort skolan. För att kunna vara med och medverka till att skapa en skola för alla där inkludering är ett begrepp som blir en del av vardagen bör man på alla nivåer, i forskning, på universiteten och ute i verksamheterna öka omfattningen av diskussioner kring hur man stödjer elever med någon form av ogiltig frånvaro.

I en studie av Skolverket (2008), som handlar om elever som inte går till skolan, framgår det att ca 30 000 elever lämnar gymnasiet utan grundläggande behörighet. Skolverket redovisar vidare i en rapport från 2010 att 12 100 skolpliktiga elever varit ogiltigt frånvarande i två månader. Undersökningen är gjord på såväl kommunala skolor som friskolor. Skolverket (2008) har i denna rapport kommit fram till att frånvaron är lika stor bland pojkar som flickor. Vidare konstateras i rapporten att den ogiltiga frånvaron ökar bland senare åldrar i det obligatoriska skolväsendet. Karlberg och Sundell (2004) finner i sina undersökningar en koppling mellan riskbeteende och frånvaro. Ser man till ett helhetsperspektiv kring barn och ungas utveckling kan ogiltig skolfrånvaro leda till att barn hamnar i det som författarna benämner ”riskzon”, vilket innebär att det finns en fara att ungdomarna utvecklar ett riskbeteende. Mot bakgrund av detta ökar betydelsen av att kunna möta dessa elever. I en profession som specialpedagog bör det finnas en förståelse kring hur elever ser på sin egen frånvaro och vad de ser för eventuella åtgärder som skulle stödja dem att få en ökad närvaro.

Skolverket (2010) skriver att det framkom många orsaker till ogiltig frånvaro i deras undersökning. Fenomenet är komplext. Det bottenar i problem i både skolan och hemmet. Det kan röra sig om pedagogiska problem men också om socialt komplexa frågor. De pedagogiska problem som eleverna brottas med redovisas senare i studien. Vi tar då även upp sociala

faktorer som kan påverka elevernas närvaro i skolan. När Skolverket tittat närmare på enstaka ämnen i grundskolan bland annat matematik, fann de studier som visar på att var sjunde elev i grundskolan och hälften på gymnasiet yrkesprogram inte får betyget godkänt i matematik (Magne, 1999). Hur detta kommer att slå ut med de förändrade intagningskraven, där elever från och med höstterminen 2011 behöver godkänt i minst åtta ämnen för att komma in på ett nationellt yrkesförberedande gymnasieprogram, är svårt att i dagsläget veta, men det kan betyda att det blir ett ökat antal elever som inte blir behöriga.

Med en medvetenhet om att det inte är obligatoriskt att gå på ett gymnasieprogram så är det idag ändå något som de flesta elever i grundskolan ser som en naturlig fortsättning efter grundskolan. Här bidrar samhällsliga fenomen som bland annat arbetsmarknad. Det är idag näst intill omöjligt att finna ett arbete efter genomgången grundskola. Betyg från grundskolan avgör möjligheterna för eleverna till ett aktivt val till ett gymnasieprogram.

Vi anser att denna studie om ogiltig frånvaro idag är angelägen då gymnasieskolan kan ses som en naturlig fortsättning på grundskolan. Den aktuella marknadssituationen inbjuder inte idag till stora möjligheter att erhålla ett arbete efter nio år i skolan. Eleverna blir då hänvisade till gymnasiet. Hur kan elever med ogiltig frånvaro i skolan motiveras till närvaro? Hur kan de visa att de har nått målen och vem bär det största ansvaret? Komplexiteten kring ogiltig frånvaro i skolan har väckt vårt intresse. För att få veta mer om varför elever väljer bort skolan samt skaffa verktyg som kan finnas med som stöd i en framtida roll som specialpedagog fokuseras det i denna studie på elevers erfarenheter av ogiltig frånvaro.

Denna studie utgår från elevernas egna erfarenheter och deras egna tankar och beskrivningar av sin ogiltiga frånvaro. För att finna svar och få en förståelse intervjuades elever som har ogiltig frånvaro från skolan. Genom att ta del av tidigare forskning och Skolverkets rapporter har vi fått ett vidgat perspektiv när det gäller begreppet. För att få en ökad kunskap har vi har granskat skolans styrdokument när det gäller närvaro i skolan, detta för att ha skolans uppdrag i fokus. Genom studien hoppas vi få en ökad förståelse kring orsaker till elevers frånvaro och därmed finna metoder för att hitta vägar tillbaka till en fullständig skolgång.

Syfte

Studiens syfte är att utifrån semistrukturerade intervjuer ta del av åtta elevers upplevelser kring ogiltig frånvaro. Vi vill med stöd av deras upplevelser få erfarenheter och en förståelse inför vad ogiltig frånvaro innebär för dem. Detta gör vi med stöd av:

- Utsagor kring deras syn på skolk och skolvägran.
- Utsagor kring deras upplevelse av tilltro och bekräftelse.
- Utsagor kring det man inte missar i skolan.
- Utsagor kring befintlighet vid skolk.

Litteraturgenomgång

Begreppet skolk och tidigare forskning

Innan studien påbörjades sökte vi tidigare forskning och studier kring ogiltig frånvaro. För att komplettera förståelsen söktes även fakta kring vad svenska lagar och förordningar säger om ogiltig frånvaro. Inför studien var det önskvärt att definiera begreppet skolk som ett stöd i arbetet att hålla fokus i studien och för att se begreppet som ett tecken på en företeelse. Om man söker förståelse för begreppet så ges olika svar och de kan flyta samman.

I Nationalencyklopedin (2011) definieras skolk som frånvaro från skolan utan giltigt skäl. Vi kommer i studien att använda oss av en beskrivning av skolk som en ogiltig frånvaro från skolan utan någon tidsangivelse. Detta bygger bland annat på de begrepp som används av medier idag när det gäller utbildningsministerns förslag att föra in ogiltig frånvaro i bedömningen kring en elevs studieresultat. Detta planeras gälla från och med höstterminen 2011 i gymnasieskolan och från och med höstterminen 2012 i grundskolan. I studien kommer dock båda begreppen skolk och ogiltig frånvaro användas synonymt och som ett komplement till varandra.

1990 gav Jönsson ut en forskningsresumé kring skolk, som bland annat bygger på forskning från olika professorer. I denna skrift kan man läsa att det redan 1917 i Nordisk Familjebok stod att läsa om skolk: ” I skolan har skolkning alltid varit belagd med straff, olika för olika tider och seder /.../ Vidare står det att ” Stundom hade skolkning goda grunder, sockengång, brist på kläder, för stark köld... ”.(a.a., s.5). I resumén går också att läsa att det var på 50-talet som man på allvar började uppmärksamma problemet och här hänvisas till Tyerman (1958, 1968) som framhöll att skolk var en social riskfaktor. I denna rapport visas att de vanligaste orsakerna till skolk, enligt eleverna själva, framför allt berodde på trötthet och en dålig närvarokontroll. Dessa svar grundades på svar från elever som hade egen erfarenhet av skolk men även på svar från elever som inte hade skolkat. Rapporten visar att man tidigt efterfrågar elevers erfarenhet. Det går läsa om elevers erfarenhet av skolk bland annat i en studie av Hector och Ohlsson (1974) som Jönsson refererar till, där författarna använt sig av intervju för att möjliggöra en fördjupning inom ämnet skolk. Då har de vänt sig till elever i åk 8. Det som då kom fram som de främsta faktorerna till skolk var skolans utformning och innehåll.

1981 genomförde Skolöverstyrelsen en undersökning riktad till skolledare runt om i Sverige och frågan som ställdes var ”Vilka åtgärder vidtar skolan för att förebygga skolk?” (s.47) De svar som erhöles var att nästan 40 % av dem som besvarat enkäten menade att de försökte förbättra kontakten mellan hem och skola och därefter svarade ca 30 % att de försökte intensifiera registreringen av frånvaron (s.47). Det var några som svarade med att man genom samtal försökte hitta lösningar i samverkan med familj och elev och i de fall detta inte lyckades kallade man till en elevvårdskonferens. Där beskrivs sedan inga vidare åtgärder utan det ges mer en beskrivning av en ökad frekvens av mätningar gällande närvaron.

För att ytterligare vidga begreppet skolk, menar Reid(2000) att termen skolk ofta missbrukas. Han påpekar att termen ibland används i engelsk populärlitteratur för en dålig, naturlig flykt som är en naturlig del av barns och ungdomars utveckling. Vidare menar Reid (2000) att

skolk allt för ofta associeras med något roligt och lustfyllt. Han utvecklar detta med att vissa anser att det är roligare att vara utanför skolans värld än att sitta inne i klassrum och lära sig.

Fremont (2003) diskuterar också fenomenet skolk och säger att skolk och skolvägran kan ses som ett alternativt begrepp till skolfobi. Vidare menar Fremont (2003) att elever som skolkar och elever med skolvägran skiljer sig starkt åt när det gäller nivåer av ångest, huruvida det framkommer för skolkarnas föräldrar och huruvida det finns lust inför skolarbetet. Här fokuseras främst på den oro och ångslan som kan kopplas till skolk. Här försöker Fremont hitta en balans mellan skolk och dessa symptom på ångest.

Karlberg och Sundell (2004) beskriver skolk som nära samhörande med riskfaktorer. Skolk är tecken på en riskfylld situation. Vidare berättigar Karlberg och Sundell (2004) till viss del skolkandet genom att säga att det är en protest mot skolan som inte ger eleven möjlighet att känna glädje och tillfredsställelse i arbetet. Skolk kan vara en reaktion på att behoven inte tillgodoses i skolan. Henriksson beskriver (2009) hur elever misslyckas i skolan och vilka bakomliggande orsaker som kan ligga till grund för misslyckanden. Henriksson talar om hur viktigt det är för elever i skolan att få bekräftelse och att känna tillit till vuxna i skolan. De behöver också känna sig trygga i skolan. Dessa behov tillgodoses inte alltid och kan få till följd att eleverna blir vad Henriksson kallar ”klassrumsflyktingar”.

Skolk beskrivs med olika utgångspunkt och med olika begrepp av forskare inom området. Det är inte en okomplicerad företeelse. Därför bör en försiktighet användas vid begrepp som rör ogiltig frånvaro av olika grad. Detta grundar vi på att de tolkningar och den förståelse som finns skiljer sig åt. Enligt Skolverket (2008) kan skolk kopplas till två olika typer; de skiljer skolk utifrån elever med ströfrånvaro och elever som är borta lång tid. Den skillnad som Skolverket (2008) lyfter fram är att elever med ströfrånvaro fortfarande har en koppling till sin klass och skola medan de som har en längre frånvaro från skolan har liten eller ingen förankring alls med skolkamrater och skola. Många forskare lyfter fram riskerna kring skolk medan Andrén et al (2008) menar att bilden av orsaker till frånvaro skiljer sig åt och det är därför av avgörande betydelse att skolan utreder problemet bakom frånvaron, detta för att finna rätt åtgärd för att förhindra skolket.

Ogiltig frånvaro är ett ämne som diskuteras internationellt och det är inte en enskild angelägenhet för svensk forskning. Sundell, El-Khoury och Månsson menar att skolk och frånvaroproblematik i skolan i Sverige är lika oroande som det är internationellt. OECD-ländernas *Program for International Student Assessment (PISA)* genomför internationella studier kring olika frågeställningar som rör skolan. Där visade det sig att så många som var femte elev har ett lågt deltagande i skolan. Några av de länder som hade högre värden än Sverige var bland annat Norge, Tyskland och Storbritannien. Studier gjorda av bland annat Sundell och Karlberg (2004) och Sundell et al (2005), visar att så många som två procent i år nio och ca fyra procent från gymnasiet andra år skolkar i genomsnitt varje vecka, samtidigt bör det finnas en försiktighet i utlåtanden eftersom man inte vet exakt hur tillförlitliga svar som kommer med enkäterna.

Karlberg och Sundells (2004) drogvaneundersökning som gjordes 2002 är en enkätundersökning bland elever från grundskolans år nio och gymnasiet år två, där de vill visa på riskerna med skolfrånvaro kopplat till en livsstil som präglas av utsatthet, kriminalitet och missbruk. Siffrorna de bygger sina antaganden på är att i år nio hade 34 % av flickorna markerat att de skolkat minst en gång motsvarande för flickorna i gymnasiet andra år var 59 %. När det gäller pojkar så var siffrorna lite lägre än för flickorna.

Karlberg och Sundell (2004) visar på fyra faktorer till skolk, faktorer som de kopplar till individ-, familje-, kamrat- och skolrelaterade skäl. Man visar att skolkare i större utsträckning använder droger och att de ofta saknar betyg i ämnen som matematik, svenska och engelska.

Sundell, El-Khoury och Månsson (2005) skriver att skolket på både kort och lång sikt leder till problem och förstärker med detta Karlberg och Sundells studie från 2004. Bland annat skriver Sundell, El-Khoury och Månsson (2005) att skolkarna i högre utsträckning riskerar arbetslöshet i vuxen ålder. Vidare beskrivs skolkandet som en process där det börjar med att eleven kommer för sent och sedan kan sluta med att eleven inte kommer alls. Då processen sker stegvis betonas i rapporten vikten av tidiga insatser. I rapporten tas vidare upp att dåliga relationer till föräldrar eller missbrukande föräldrar som vanligare fenomen bland skolkare. I samband med resultatet uttalas att riskerna är högre för skolk om man tillhör en lägre socialgrupp eller har låg socioekonomisk standard. Barn till ensamstående föräldrar löper också högre risker. Vidare beskrivs hemfaktorer som kan bidra till skolk; det kan handla om sjukdom, misshandel, dödsfall eller ekonomisk misär. Detta är faktorer som påverkar hela elevens livssituation och därmed också påverkar närvaron i skolan.

Sundell, El-Khoury och Månsson (2005) skriver vidare att om elever kommer efter i skolan eller vantrivs ökar det risken för skolk. Om elever möts av lärare med små förväntningar eller har svårigheter att anpassa sig i klassrummet bidrar det också till att skolk från skolan ökar. Strukturer i verksamheten och i klassrummet är också viktiga faktorer. Det är svårt att säga vilka insatser som krävs mot skolket. Det är inte många utvärderingar som gjorts av liknande arbete och Sundell, El-Khoury och Månsson (2005) efterfrågar insatser och strategier för att motverka skolk.

Skolverkets rapporter

I och med senare års diskussioner kring problematiken med elever som inte går i skolan så har Skolverket publicerat ett antal rapporter med anledning av detta. Nedan presenteras några av dessa.

Skolverket (2008) visar i en rapport en enkätundersökning som grundas på svar från 260 kommuner. Rapporten är indelad i grupperna, skolpliktsbevakningen, omfattning och orsak till frånvaro och åtgärder. Här betonas att det är kommunernas ansvar att bevaka att alla skolpliktiga barn som bor i kommunen går i skolan. I rapporten visas de svårigheter och brister som finns kring elever som ex går i skolor över kommungränser eller elever som går i friskolor. I rapporten framgår att det saknas kunskap och register som samordnar och sammanställer nödvändiga fakta. Så många som var fjärde kommun saknar ett sådant register. Vidare tar rapporten upp att upptäcker och rutiner kring bevakning och hantering av skolpliktiga barn inte fungerar vilket kan få en konsekvens att det tar tid innan det upptäcks att ett barn inte går i skolan.

I Skolverkets rapport (2008) står det att läsa att skolpliktsbevakning inte bara innebär att veta var de barn som är bosatta i kommunen är skolplacerade utan också se till att rektorerna garanterar att eleverna får den undervisning de har rätt till. Det medför att det ställs krav på fungerande uppföljningssystem av frånvaron och att det måste finnas en beredskap att stödja skolorna innan problemen blivit för stora.

Skolverket (2008) lyfter fram betydelsen av samverkan för att komma till rätta med skolket. Det påpekas att det är viktigt att ha kontinuerliga och täta kontakter med hemmet. Det är också viktigt att olika instanser som elevhälsoteam, socialtjänst och BUP samverkar, säger man i rapporten. Här betonas också vikten av att fokusera på beteende och inte ha fokus på individen. Precis som i tidigare nämnda rapporter betonas här vikten av tidiga insatser.

I Skolverkets rapport (2010) är det ännu mer tydligt att det är viktigt att samverka och rapporten understryker betydelsen av rutiner för att motverka skolfrånvaro. Här står det att det är angeläget att snabbt registrera och motverka det första ogiltiga frånvarotillfället då det är lätt att hamna i en negativ frånvarospiral. I rapporten framskrivs inte bara kunskapsbehovet utan även att det är angeläget att eleverna känner sig trygga i skolan och att de också känner tillit och förtroende för dem som är verksamma i skolan. I denna rapport kritiseras den tidigare rapporten som publicerades 2008. Det som kritiseras är att man i den rapporten inte utgick från elevernas perspektiv. I den uttalade kritiken lyfts fram att eleverna behöver komma till tals för att bättre ska kunna förstå orsakerna bakom skolk.

Kritiken ledde till att denna studie gjordes utifrån 21 elevintervjuer, allt för att få en bredare kunskap om orsaker till frånvaro ur ett elevperspektiv. Ett syfte var också att titta närmare på omfattningen av långvarig frånvaro.

I Skolverkets rapport från 2010 diskuteras även betydelsen av goda relationer i hemmet. Vikten av stöd från hemmet för att klara skolan lyfts fram i rapporten. Detta stöd behöver inte komma från vårdnadshavare utan kan komma från andra för eleven viktiga vuxna personer. Man tar även i denna rapport upp betydelsen av skolan som en social arena. Det är viktigt att denna sociala arena fungerar. Här kan eleverna utsättas för gruppsyck, utfrysning eller trakasserier. Det betonas att bemötande från all personal i skolan spelar en stor roll. Det är också angeläget att skolan har kontinuerlig kontakt med hemmet, inte bara vid problem.

Orsaker till skolk som har angetts av Skolverkets rapport (2010) är att elever upplevt att det varit för mycket självständigt arbete eller för få lärarledda lektioner. Ibland kan det också röra sig om en otydlig ansvarsfördelning. Vidare skrivs olika åtgärder fram som satts in för att minska ogiltig frånvaro och att det är viktigt med fasta rutiner och ett tydligt frånvarosystem då det ofta är ganska lätt att smita undan.

Lagar och förordningar

Här redovisas några av de lagar och förordningar som reglerar vad som gäller närvaro i skolan.

Styrdokument

I den svenska Skollagen (SFS nr: 1985:1100, 10 kapitel 7§) står det skrivet att barn som är bosatta i Sverige ska ha närvaro i skolan från och med höstterminen det kalenderår då barnet fyller sju år. Skolplikten upphör efter vårterminen på det nionde året. Enligt Skollagen har en elev rätt att slutföra den högsta årskursen även om skolplikten upphör (SFS nr: 1985:1100, 4 kapitel 10§).

I Skollagens (SFS nr: 1985:1100, 4 kapitel 5§) står det att kommunen har en skyldighet att sörja för att utbildning på grundskolenivå kommer till stånd för skolpliktiga elever. För att se till att lagar och förordningar inom skolan följs har Skolverket och statens skolinspektion ett övergripande ansvar.

Skolpliktiga elever är skyldiga att följa undervisningen och det är kommunens ansvar att se till att skolplikten fullgörs. För detta finns tydliga riktlinjer i skollagen.

”Kommunen skall se till att skolpliktiga elever i dess grundskola och särskola fullgör sin skolgång. Kommunen skall också se till att skolpliktiga barn, som är bosatta i kommunen men inte går i dess grundskola eller särskola, på något annat sätt får föreskriven utbildning. Huvudmannen för specialskolan skall se till att skolpliktiga elever i skolor under dess ledning fullgör sin skolgång” (SFS nr: 1985:1100, 3 kapitel 13§).

Om en skolpliktig elev i en skola utanför det offentliga skolväsendet för barn och ungdom är frånvarande i stor utsträckning utan giltig orsak, skall huvudmannen för skolan anmäla förhållandet till barnets hemkommun. Kommunen skall pröva om barnet skall åläggas skolgång i grundskolan eller särskolan eller, om skäl föreligger, överlämna anmälan till huvudmannen för specialskolan, som skall pröva om barnet skall åläggas skolgång där. Beslut om att ålägga barnet skolgång får överklagas hos allmän förvaltningsdomstol. Prövningstillstånd krävs vid överklagande till kammarrätten (SFS nr:1985:1100, 3 kapitel 14§).

Skolplikten (SFS nr: 1985:1100, 4 kapitel 10§) gäller till och med år nio vilket betyder att gymnasieskolan är ett frivilligt val som görs av eleven efter grundskolan. 98 % av grundskoleeleverna fortsätter emellertid till gymnasiet idag. Detta innebär att de lagar och förordningar som finns idag inte speglar verkligheten. I dagsläget skulle en diskussion om gymnasieskolan verkligen är frivillig kunna vara aktuell. Möjligheterna att få ett arbete efter grundskolan är idag är begränsade och därför ses gymnasieskolan som en naturlig fortsättning för de flesta elever i grundskolan. Skolverket gav 2005 ut en information kring elevers frånvaro i gymnasieskolan. I informationen understryks vikten av närvaro i gymnasieskolan. Det poängteras också att utbildningen där är frivillig men väl inskriven på ett program på gymnasiet innebär obligatorisk närvaro, detta enligt gymnasieförordningen (SFSnr:1992:394). I Skolverkets information (2005) står det att elever i gymnasiet har rätt till studiestöd från CSN vid heltidsstudier. Med heltidsstudier menas att all arbetstid ägnas åt studier. Det räcker inte bara med att följa ett fullständigt program på gymnasiet enligt CSN. Undantag ges för Individuella programmet där elever kan läsa för eleven specifika kurser och ändå få bidrag från CSN.

Eleven måste delta i undervisningen och som undervisning ”räknas tid för arbete som planeras av lärare och elever tillsammans och som eleverna genomför under lärares ledning” gymnasieförordningen (SFS nr:1992:394). Då det saknas uttryckliga bestämmelser gällande elevens skyldigheter att delta i undervisningen refereras i informationen till 6 kap.18-20 § i gymnasieförordningen (SFS nr:1992;394) där det står ”att om eleverna uteblir från undervisningen under mer än en månad i följd, utan att det har berott på sjukdom eller beviljad ledighet, ska de anses ha slutat på utbildningen.”

Skolverket (2005) beskriver i informationen kring elevers frånvaro i gymnasieskolan vidare vilka ansvarsområden som skolan har och vilka ansvarsområden som CSN har. Skolan har

ansvaret för utbildningen och för att det vidtas åtgärder när en elev skolkar. CSN har ansvar för om eleven har rätt till studiemedel eller inte.

Skolan måste följa skolförfattningarna och förvaltningslagen. Skolan ska inte fokusera på de krav som finns från CSN. Skolans uppdrag är att försöka komma till rätta med problemen som uppstår vid skolk. Skolan har också skyldighet att dokumentera inte bara frånvaron utan också arbetet med att utreda problemen. Det är också skolans skyldighet att informera vårdnadshavare om eleven är under 18 år. Skolverkets information (2005) innehåller även ett informationsblad om skolk till elever och ett informationsblad till föräldrar. Detta material är fritt att använda för landets gymnasieskolor. Här står skrivet att det är obligatoriskt att delta i undervisningen på gymnasieskolan. Vidare ges information om skolk och skolkets påföljder. Föräldrar och elever kan genom denna information också ta del av vad som gäller studiestöd i gymnasieskolan.

Skollagen 2010 (SFS nr: 2010:800) talar om rättigheten till utbildning för barn. Alla barn har rätt till 6 665 timmar för hela undervisningstiden i grundskolan. Med denna rättighet följer också skyldigheter och närvaroplikt. All frånvaro som inte grundas på sjukdom eller ledighet för enskild angelägenhet och inte är rapporterad skall ses som ogiltig frånvaro (SFS nr: 2010:800 7 kapitel 17§). Enligt lagen ska rektor rapportera till vårdnadshavare om ogiltig frånvaro föreligger.

I Skollagen (SFS nr: 2010:800 7 kapitel 17§) står det att en elev ska delta i undervisningen om inte giltiga skäl för frånvaro finns. I (SFS nr: 2010:800, 7 kapitel 20§) finns en tydlig markering att den som har vårdnaden ska se till att barnet fullgör sin skolplikt.

”En elev i grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan skall delta i den verksamhet som anordnas för att ge den avsedda utbildningen, om eleven inte har giltigt skäl att utebli. /.../ ” (SFS nr: 2010:800, 7 kapitel 17§).

”Om en elev i grundskolan, specialskolan eller sameskolan utan giltigt skäl uteblir från den obligatoriska verksamheten, ska rektorn se till att elevens vårdnadshavare samma dag informeras om att eleven varit frånvarande. Om det finns särskilda skäl behöver inte elevens vårdnadshavare informeras samma dag. ” (SFS nr: 2010:800, 7 kapitel 17§).

Vidare har kraven på närvaro i gymnasieskolan skärpts. Enligt den nya skollagen (SFS nr: 2010:800, 15 kapitel 16§), gäller följande:

En elev i gymnasieskolan ska delta i den verksamhet som anordnas för att ge den avsedda utbildningen, om inte eleven har giltigt skäl att utebli. Om en elev i gymnasieskolan utan giltigt skäl uteblir från den verksamhet som anordnas för att ge den avsedda utbildningen, ska rektorn se till att elevens vårdnadshavare samma dag informeras om att eleven har varit frånvarande. Om det finns särskilda skäl behöver elevens vårdnadshavare inte informeras samma dag. (SFS nr: 2010:800)15 kapitel 16§).

Ytterligare några viktiga förändringar som antagits i den nya skollagen och de nya reformerna som gäller skolan är att kraven på att komma in på nationellt program har skärpts. Det krävs godkänt i tolv ämnen för att komma in på ett högskoleförberedande program. För ett yrkesförberedande program krävs godkänt i åtta ämnen. Detta ökar kraven på närvaro och delaktighet i grundskolans kurser.

Specialpedagogiska perspektiv

I den specialpedagogiska utbildningen finns det fokus på olika begrepp som samtliga professioner inom skolan som verksamhet bör ta del av. Det är också begrepp som är av betydelse för en blivande specialpedagog. Några av de framträdande begreppen är inkludering, en skola för alla och det relationella perspektivet. Dessa begrepp och innebörder inbegriper ett samspel. Denna studie vill vidga kompetensen gällande elever som inte särskiljs av verksamheten utan själva av olika anledningar väljer bort skolan eller vissa aktiviteter inom skolan. I detta avsnitt kommer det att lyftas fram specialpedagogisk forskning i ett historiskt perspektiv och utvecklingen av specialpedagogisk forskning fram till dagens dilemma. Vi inleder med en presentation kring några specialpedagogiska perspektiv.

I denna studie har valet kring olika perspektiv kommit att i första hand bli en diskussion kring dessa tre olika specialpedagogiska perspektiv, det kompensatoriska-, det relationella- och dilemmaperspektivet. När det förs en diskussion utifrån ett kompensatoriskt perspektiv ligger fokus på att kompensera brister hos framför allt enskilda individer. För att kunna finna förklaringar sökes ofta svar bland de psykologiska eller neurologiska problem som kan identifieras. Diagnostiseringar och även medicinska förklaringar ligger ofta till grund för det specialpedagogiska arbetet vid antagande av detta perspektiv. Fokus är kring elever med svårigheter.

Det relationella perspektivet beskrivet av Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) är ett perspektiv där fokus ligger på det som sker i förhållande, i sambandet mellan alla som är involverade i verksamheten på ett eller annat sätt. Exempelvis kan då lösningen för att en elev ska få måluppfyllelse i ett eller flera ämnen ske genom att förändringar görs i miljön, omgivningen runt eleven och inte i direkt samband med eleven. Här ligger fokus på elever i svårigheter. Det är fokus på lösningar i relationen, i samspelet mellan alla aktörer och de olika förutsättningarna för "ett livslångt lärande" Emanuelsson m fl (2001). Här uppstår ett dilemma kring elever som inte kommer till skolan och dess verksamhet. Det blir en svårighet att få till stånd en samverkan och en samtidighet i lösning kring en svårighet.

Det tredje perspektivet, dilemmaperspektivet lyfts fram av Nilholm (2007). I detta perspektiv tas i beräkning alla de dilemman som finns i en organisation som skola. Perspektivet ser till de grundläggande dilemman som exempelvis hur olikheter skall tas till vara och hur likformade kunskaper skall omformuleras till varje individs behov. Detta är inte direkt lösningsfokuserat utan mer som Nilholm beskriver "Dilemman är motsättningar som i egentlig mening inte går att lösa, men som hela tiden pockar på ställningstaganden" (ibid s. 61).

Oavsett vilket perspektiv som antas kan det uttryckas som Fischbein (2007) beskriver det genom att säga att inom specialpedagogiken bör det antas olika perspektiv för att minimera risken att inte möta de olika och unika individer som man möter inom skolans vardag. Det är av betydelse att finna lösningar som inte särskiljer eller stöter bort enskilda eller hela grupper av elever.

Utifrån ett historiskt perspektiv kan man säga att den specialpedagogiska forskningen gått ifrån individfokuserad problematik, där det studerades utifrån perspektivet att det var eleven, individen som var problembärare. När detta gäller elever med ogiltig frånvaro kan fokus bli

att individen är på ett sätt aktiv i sitt val av att inte närvara, att inte delta. I individfokuserad problematik ligger fokus på individen och inte på verksamheten eller organisationen. I denna forskning används exempelvis begrepp som avvikelser och svårigheter vilket beskrivs av Clark, Dyson och Millward (1998). Utifrån detta perspektiv startades skolor och grupper som skulle svara mot individens behov. Emanuelsson, Persson och Rosenqvist, (2001) förklarar hur det fanns föreställningar om att specialpedagogikens profession var verksamheten kring olika slags funktionshinder och begränsningar hos individerna.

Idag och en tid tillbaka har detta synsätt förändrats och den specialpedagogiska forskningen rör sig mer mot problemställningar med anknytning till inkludering och olika aspekter av normalitet och avvikelser, delaktighet och gemenskap Ahlberg (2009a). Specialpedagogen skall utgå från individen men inte släppa fokus kring organisationen eller gruppen.

Viktiga frågor för den specialpedagogiska forskningen är bland annat: Hur skapas förutsättningar för alla individer i skolan? Vad krävs för att nå målet i en skola för alla? Fischbein (2007) visar dilemmat att specialpedagogisk forskning kan ses fokusera på en extremvariation och denna fråga delar Fischbein (2007) med Persson (2007) som funderar över den uppdelning som finns inom pedagogisk- och specialpedagogisk forskning. Vad ska skilja och vad ska förena? Ahlberg (2007) menar att detta inte är en helt korrekt bedömning utan att det är båda professionernas ansvar att möta alla elever i skolan och då även elever i svårigheter.

Juul och Jensen (2003) beskriver och utvecklar utifrån ett relationellt perspektiv det pedagogiska samtalet. De beskriver och diskuterar även de tidiga samtal mellan föräldrar och barn som sedan präglar barnets utveckling. De beskriver sedan bland annat samtal med barn med särskilda behov och hur viktigt det är för dessa barn att bevara sin integritet. Vidare går man igenom vikten av kollegiala samtal för reflektion och vidareutveckling i skolarbetet. Det förs vidare en diskussion kring vikten av det symmetriska samtalet, där fokuseras på vem barnet är och det är detta det pedagogiska samtalet ska utgå från. Juul och Jensen (2003) fortsätter sin beskrivning med det de kallar för det asymmetriska samtalet, då vuxna talar till barnet ofta med förmaningar och råd ibland med förebråelser och kritik. Den asymmetriska relationen beskrivs även av Henriksson (2009) som menar att läraren har makt och att eleven är beroende av hur läraren utövar sin makt. Ansvaret på den asymmetriska relationen vilar på läraren och behöver inte innebära något negativt om läraren med ansvar inbegriper omsorg. Omsorgen ska innefatta bekräftelse av och respekt för eleven.

I Göteborgs universitets programförklaring (2011) på specialpedagogiska institutionens hemsida står det att läsa, att efter examen till specialpedagog så förväntas specialpedagogen ge stöd till individer i behov av särskilt stöd och till enskilda lärare/arbetslag och kunna inverka på alla de faktorer som påverkar hela utbildningsmiljön, den sociala arenan. Det skrivs även fram förmågan att analysera individers studiesituation, stödja och stimulera utveckling av arbetsformer och arbetssätt. Ytterligare förväntas det finnas en kompetens som möjliggör en funktion som kvalificerad samtalspartner, rådgivare samt förmåga att leda och utveckla det pedagogiska arbetet med målet att möta alla behov hos alla barn och elever som finns i verksamheten. Utifrån programförklaringen går det att se att specialpedagogen kan få funktion och uppdrag på flera nivåer och därmed ha en betydande funktion kring ett ämne som ogiltigt frånvaro. Detta förstärker Ahlberg (2009a) då hon beskriver specialpedagogikens behov av ett tvärvetenskapligt forskningsfält där forskning över och mellan professioner och olika discipliner kan stärka och utveckla forskningen. Detta understryks även av Björck –

Åkesson (2007) som menar att medicin och psykologi kan vara grenar som förstärker den specialpedagogiska forskningen och utvecklar det specialpedagogiska perspektivet.

Vid en studie gjord vid Göteborg universitet (Giota & Lundborg, 2007) visas att elever som fått specialpedagogiskt stöd under en längre tid i mindre utsträckning når målen. Studien visar att det är mer effektivt när stöd ges tidiga skolår än vid senare skolår. Den visar att stödinsatserna har haft mest effekt vid korta insatser även när de är insatta senare skolår. De säger dock i studien att sämre skolresultat inte betyder att insatser gjorda av specialpedagoger inte är verkningsfulla utan att de inte kompenserar tillräckligt för de svårigheter eleverna eventuellt befinner sig i. I undersökningen har det framkommit att det stöd som eftersöks i största utsträckning är till elever som riskerar att inte nå måluppfyllelse och till elever med beteendesvärigheter. Giota och Lundborgs (2007) forskningsresultat är något som bör diskuteras och aktualiseras ute i verksamheterna. Här kan diskussionen öka kring de åtgärder man sätter in kring en svårighet och hur åtgärderna utvärderas. Frågeställningar som enligt studien kan ställas är exempelvis om man inom verksamheten utreder vad insatserna har betytt och över hur lång tid de verkat? Det ovanstående studie delvis visar är att olika insatser riktade till elever med beteendestörning efterfrågas och det visar på en osäkerhet kring dessa frågor ute i verksamheterna. För att få en ökad kompetens så kan mer riktad forskning öka och vidga förståelsen för olika fenomen. Bayliss (1998) uttrycker en önskan om ett specialpedagogiskt perspektiv som är grundat på komplexiteten inom specialpedagogiken. Här understryker Bayliss (1998) vikten av begrundanden, överväganden och reflektionsprocesser. Han understryker att sådana processer inte får ses som avslutade utan ska ses som en professionell egenskap som ständigt ska utvecklas och användas vid professionella utlåtanden.

Praktiknära och praxisnära forskning med empiriska studier är något som Ahlberg (2009a) menar är viktigt för att utveckla specialpedagogisk kunskap. Detta tas även upp av Ahlberg (2007) då hon skriver att den specialpedagogiska forskningen idag främst skulle gynnas av "en ökad kontextuell och situationell forskning" (a.a., s.81). Hon efterfrågar då också en ökad perspektivmedvetenhet.

Val av forskningsansats

I denna studie används en livsvärldsfenomenologisk ansats och i tolkningsarbetet tas stöd av hermeneutiken. Valet av forskningsansats utgår från att det är informanterna som har en egen kunskap och förståelse till varför de har ogiltig frånvaro. Studien är gjord på en grundskola i en kommun och en gymnasieskola i en annan kommun.

Forskningsansats

Denna studie bygger på åtta elevers upplevelse av deras ogiltiga frånvaro. Valet av ansats grundas utifrån att det är informanterna som äger all information. I ansatsen tas också stöd av Bengtsson (2005) som menar att; "En forskningsansats innehåller filosofiska ställningstaganden av ontologiskt slag d.v.s. grundtaganden om vad verklighet och kunskap

är. De ställningstaganden man gör får konsekvenser för val av forskningsmetod” (a.a., s.9). Studien bygger på en livsvärldsfenomenologisk ansats med hermeunetiken som stöd i tolkningsarbetet. Syftet är att genom samtal och semistrukturerade intervjuer ta del av eventuella orsaker till ogiltig frånvaro. Kvale (1997) talar om att den intervjuade personen kan ses som antingen informant och vittne eller som representant och föremål för analys. Här är informanterna representanter och föremål för analys. Livsvärldsansatsen erbjuder flera olika metoder (Bengtsson, 2005). Vidare följer en närmare beskrivning över den valda forskningsansats, livsvärldsfenomenologin och hermeunetiken.

Livsvärldsfenomenologi

Den ontologiska ansatsen i denna studie är den som förknippas med Edmund Husserl (1859-1938) livsvärldsfenomenologin. Denna ansats bygger bland annat på en vilja att förstå människors livsvärldar. ”Livsvärlden är ursprungligen ett filosofiskt begrepp med kunskapsteoretisk och ontologisk innebörd som utanför filosofin har utövat stor dragningskraft på framförallt samhällsvetenskaplig teoribildning och forskning” (Bengtsson, 2005 s.9). Berndtsson (2001) menar att fenomenologin är en filosofi som hör samman med erfarenheter. Berndtsson (2001) utvecklar detta genom att beskriva erfarenheter som fenomen och då avses fenomen som ”sakerna, så som det visar sig för någon” (a.a., s.12). Enligt Bengtsson (2005) finns det i uttrycket fenomenologi inte bara något som visar sig utan också någon som det visar sig för. Fenomenbegreppet innesluter alltså ett ömsesidigt beroende mellan objekt och subjekt. Det är alltså inte objekt eller saker i sig som studeras utan fenomen som de upplevs av människor; fenomenen erfars av människor. För att finna fenomen vänder vi oss till subjektet och kan då ta del av det som inom fenomenologin kallas saker. Denna vändning mot subjektet blir även en vändning mot objektet. För att få grepp om människors erfarenheter i en värld bör sakerna få komma till tals på sina egna villkor. En vändning mot sakerna innebär en vändning mot människor som hyser den erfarenhet som eftersöks i studien Berndtsson, (2001).

I valet av denna ansats bör beaktandet av att det inte är exakt som det visar sig som är det relevanta utan hur det upplevs som är det centrala. Vill man ta del av en människas livsberättelser är det en del av livsvärlden vi får ta del av. Berndtsson (2001) menar att forskningsmässigt tar man del av en vald inriktning eller ett specifikt livsvärldssammanhang. I denna studie gäller det elevernas upplevelse kring ogiltig frånvaro.

Det finns en epistemologisk innebörd att all kunskapsbildning tar livsvärlden för given och i en ontologisk betydelse finns det en pluralistisk och sammanvävd syn på verkligheten, en enhet av kropp och själ, liv och värld hör ihop (Bengtsson, personlig kommunikation, 2010-11-16). Det ökar kravet på forskaren kring medvetenheten att inte ta sin utgångspunkt i livsvärlden utan att forskaren har tydligt fokus över betydelsen att ingå i den och att det är omöjligt att ställa sig utanför den (Bengtsson, 2005). Vi lever alla i en delad värld tillsammans med andra människor. Berndtsson (2009) uttrycker att det är samverkan mellan människan och världen som är kärnan i livsvärlden. Begreppet livsvärld visar relationen mellan livet och världen och det är där erfarenheter föds. Detta innebär inte att livsvärlden inte är något som inte går att ta del av eller undersöka, ”livsvärlden är allt som är möjligt att erfara och göra”

(Bengtsson, personlig kommunikation, 2010-11-16). Det är fullt möjligt att vidga sitt seende och ta del av de konkreta dagliga möten som vi delar med andra i verkligheten (Bengtsson, 2005).

En människas livsvärld gestaltas av dess val och handlingar. Bengtsson (1995) refererar till en teori av Schütz om att människan rör sig mellan olika världar; det kan vara en värld i religionen, en i kunskapen, en i sociala situationer och mellan dessa världar rör man sig som individ. Detta sätt att se ska inte betyda att man blandar ihop livsvärlden med vardagsvärlden. Det går inte att ställa sig utanför denna värld, vi är involverade i den och dessutom handlar vi i den. Utifrån detta synsätt så är det möjligt att förändra livsvärlden. I denna studie kommer den livsvärld man som forskare verkar i att förändras och de horisonter som finns kommer att vidgas. ”Man utvecklas som människa under hela sin livstid.” (Bengtsson, personlig kommunikation, 2010-11-16).

Allt i världen hänger samman, de saker som finns är i relation till något annat (Bengtsson, 2005). I en studie är det av intresse att se hur de olika sammanhangen ingår i varandra och vilken betydelse det har för de val man gör som människa. Det är av betydelse att se hur tingen och världen är ömsesidigt beroende av varandra. ”Vi måste nå fram till det rena fenomenet såsom det erfars *utan* existenssättande, *utan* antaganden om dess ursprung och orsaker.” (Bengtsson, 1995, s. 23). Man kan därmed inte särskilja mellan subjektet och objektet. Allt detta hänger samman och dessa ting, menar Berndtsson (2009) finns alltid för oss, så att vi på bästa sätt kan agera i vår värld. När vi tar del av några elevers livsvärld blir det med en medvetenhet att det inte är hela elevens livsvärld utan en begränsad del.

Merlau-Ponty uttrycker att den egna levda kroppen är en självklarhet utifrån mitt perspektiv och min upplevelsehorisont (Bengtsson, 2005). Andras levda kroppar förklaras utifrån deras perspektiv. När man sedan möts och samspelar vidgas perspektiven och det kan leda till att man förändrar sina horisonter. Bengtsson förtydligar detta samspel med att det inte innebär att vi kan förstå våra elever som de förstår sig själva, men vi får eventuellt en horisontvidgning (Bengtsson, 2005). Avsikten med denna studie är att vidga horisonten och perspektivet kring några elevers upplevda ogiltiga frånvaro. Att med stöd av denna ansats låta sakerna komma till tals på sina villkor och med en medvetenhet om att det är en avgränsning i livsvärlden. Denna del kan uttryckas som en regional värld (Bengtsson, 2005). Vi är medvetna om den förförståelse som finns i och med vår bakgrund som lärare och som tidigare elever och kommer att ta det i beaktandet vid mötet med informanterna. Bengtsson (2005) uttrycker att det vi upplever eller ser kommer fram i ljuset med stöd av den bakgrund och de tidigare erfarenheter som gjorts i livet, såväl, socialt, kulturellt som historiskt.

Hermeunetiken

Ödman (2007) beskriver hermeunetiken som ett redskap som redan i antikens Grekland avsåg ”att gripa djupt in i människors liv” (a.a., s.13). Genom att få en förståelse fick mottagaren ett nytt sätt att se på tillvaron ”så genomgripande att de skulle förändra sina liv” (a.a.,s13). Ödman (2007) drar paralleller mellan antikens Grekland och nutid och grundar detta på att ”hermeunetiken handlar om något mycket allmänmänskligt: att tolka och förstå” (a.a., s 13) Hermeunetiken bygger även på en tro att det inte går att bortse från sig själv när man undersöker världen. Verkligheten som växer fram i en studie kan bäst förstås genom en

medvetenhet om de personliga tolkningar som växer fram av delar och helheter (Alvesson, 1994). Detta leder till en ökad medvetenhet kring de tolkningar som görs och att tolkningarna bygger på informanternas erfarenheter. Enligt Alvesson (1994) kan en mening i en studie endast förstås om den sätts i samband med en helhet och omvänt; vetenskapen om att helheten består av delar och därför endast kan förstås ur dessa delar. Detta kan förstås som den hermeneutiska processen (Alvesson, 1994). I grunden finns alltid en förförståelse, sedan tolkas ett fenomen, och det ger en ytterligare förståelse och sedan ökar förståelsen och vid ytterligare tolkning och analys utvecklas studien till en högre förståelse och detta kan liknas vid en spiraleffekt. Vid en studie bör denna insikt omkring denna process och dess betydelse finnas för att öka forskarens förståelse och en möjlighet att ge en nyanserad bild av den studie man genomför. Med en förförståelse avses forskarens egna tankar, känslor och erfarenhet (Stukát, 2005).

Bengtsson (2005) menar att hermeneutiken kan vara en bra bearbetningsmetod för att få kunskap om andra människors livsvärldar. Ödman (2007) menar att det råder ett dialektiskt samspel mellan den förförståelse, förståelse och intentionalitet som finns. Det skapas hela tiden nya meningar och förförståelse. ”Och den sida av vår intentionalitet som strävar efter klarhet och struktur, fodrar ständigt att vi omtolkar vår verklighet och lär oss förstå den på ett nytt sätt.” (a.a., s.103) Den hermeneutiska cirkeln förändras hela tiden medan tolkning och analys pågår. För att kunna förändras och vara aktiv i processen krävs att den hermeneutiska spiralen fångar upp tidigare erfarenheter med en öppenhet och att vi inte stannar upp i vår utveckling som forskare med ett fördomsfullt tänkande. Om öppenheten inför en studie försvinner kan detta kan leda till en slutenhet kring empirin. Ödman (2007) uttrycker ”att förstå en företeelse innebär därför att vi förstår de frågor den ställer” (a.a, s.106). Ödman (2007) spetsar till det ytterligare när han formulerar: ”utan förförståelse inget problem och inget som kan ge ledtrådar”(a.a, s.106).

I denna studie tas stöd av Bengtsson (2005) som hänvisar till Gadamer och menar att hermeneutiken kan vara den bro som behövs mellan forskarens livsvärld och informanternas livsvärld. Valet av ansats i livsvärldsfenomenologin och stöd av hermeneutiken i tolkningsarbetet bildar en gemensam enhet som stödjer varandra (Bengtsson, 2005). Genom att försöka förstå och tolka våra informanter får vi en kunskap om deras livssituation. Detta kan leda till en horisontvidgning som innebär att vi som forskare får ökad förståelse för elever med ogiltig frånvaro.

Vi har i denna studie en riktad uppmärksamhet kring att den förförståelse som finns både kan ses som ett stöd och en svårighet inför att studera ämnet ogiltig skolfrånvaro. En del av terminologin runt den regionala världen och den livsvärld som omfattas av studien är bekant exempelvis ämnesdidaktiken och skolans komplexitet. En svårighet med denna förförståelse är att forskare eventuellt får en synvända som leder till en nödvändighet att föra en inre dialog kring de eventuella förutfattade meningarna som kan finnas inom en. Vårt perspektiv bygger i första hand på vår profession som lärare. Den erfarenhet vi har som elever ligger långt bak i tiden och kan både vara ett stöd och ett hinder i tolkningen av utsagorna. Vi har en bild som lärare att det krävs en närvaro och en aktivitet av elever för att nå målen i skolan i de olika ämnena. Som lärare behöver du något att grunda dina betyg och bedömningar på. Vill du bygga relation till elever så krävs det möten mellan människor, det fenomen vi vill undersöka, ogiltig skolfrånvaro, försvårar dessa möten.

Ödman (2007) hänvisar till Radnitzky som uttalar att det inte finns någon absolut nollpunkt där processen startar, och om framtiden kan man bara ha goda aningar. Därmed bör det finnas en medvetenhet att i en studie finns det ingen början och inte heller något slut vad gäller

processen kring tolkning och förståelse. ”Den tolkning vi så gärna betraktar som slutgiltig kommer att omformuleras åtskilliga gånger under vårt liv. Vi fryser ett ögonblick av vår förståelseutveckling, tar en stillbild, det är allt” (a.a., s 107). Det är med avseende och förståelse av detta som denna studie bygger på åtta informanternas livsvärld när det gäller ogiltigt frånvaro och det är deras utsaga som den berättas idag som tolkas.

Metod

I detta avsnitt ges en beskrivning av metodval, urval och studiens tillvägagångssätt. Studien bygger på intervjuer och samtal med fyra elever på gymnasieskolan och fyra elever från grundskolan. Skolorna är belägna i olika kommuner.

Urval av informanter

Urvalet inleddes med en förfrågan till några skolor om de kunde tänka sig att delta i en studie. De två första svaren som kom in från respektive skolform valdes ut. Sedan kom ett möte till stånd där det gavs möjlighet att informera skolläda och personal om studien. Valet av skolformer grundas utifrån våra professioner och på att vi är verksamma inom dessa skolformer och därmed har ett eget intresse att få undersöka dessa. De lärare som ville delta bjöd efter förfrågan in till sina klasser och informerade klasserna om studien och förberedde klasserna på besöket. Syftet med studien och besöket var därför inte helt obekant för eleverna när vi kom dit och presenterade oss. Informationen som lämnades vid mötet byggde på att beskriva att denna studie utformades utifrån intervjuer och samtal för att ta del av några ungdomar som hade erfarenhet av ogiltigt skolfrånvaro. Information lämnades kring vetenskapsrådets fyra etiska krav, informations-samtyckes-konfidentialitets- och nyttjandekravet. Därefter fick samtliga elever betänketid och en ny tid bestämdes för återbesök för att utröna om det fanns något intresse att delta.

Efter en vecka besöktes klasserna igen och då ställdes frågan om det fanns några som var intresserade att delta i studien. De som var intresserade fick samtliga möjlighet att möta oss. Det var då ett flertal som annonserade ett intresse att delta och beslut togs att träffa alla dem som visade intresse för ytterligare information. Vid nästa möte dök några av dem som sagt att de skulle vara med i studien inte upp, och vi fick därmed ett urval till vår undersökning. Detta urval liknar det som Trost (1997) kallar för ett bekvämlighetsurval, vilket innebär att studien bygger på att de informanter som lättast går att finna deltar och att det inte är viktigt om urvalet kan bli skevt. Urvalet bygger på en könsneutral aspekt; det finns inget hänsynstagande till vilket kön informanterna har. Inledningsvis fanns det en idé om att det kanske var önskvärdt med olika kön, men det är inget som kommer att presenteras i resultatet. Det finns ingen aspekt på eller värdering i hur mycket eller hur hög frånvaro informanterna har utan studien grundas på deras syn på ogiltigt skolfrånvaro och om de tycker att de har erfarenheter de ville dela med sig.

Pilotstudie

För att pröva de övergripande frågornas kvalité föll valet på att göra tre pilotstudier. En pilotstudie är en teststudie där det finns möjlighet att pröva frågornas kvalité och den egna rollen som intervjuare (Kvale, 1997). För att inte bara undersöka frågornas kvalité utan även på vilket sätt intervjuerna skulle genomföras så valdes olika tillvägagångssätt. Vid två tillfällen intervjuade vi enskilt informanten och vid ett tillfälle deltog vi båda vid intervjutillfället. Efter dessa intervjutillfällen beslöt vi att anpassa frågorna mer efter en livsvärldsfenomenologisk ansats. Vid genomförandet av pilotstudierna kunde följande slutsatser dras att vid det tillfället då vi deltog båda två, var det påtagligt att vi som intervjuare fyllde i för varandra; vi tog vid och utvecklade resonemang. Det blev ett trepartssamtal som inte kändes jämbördigt. Informanten hade tidsmässigt mindre del av samtalet och när det uppstod en paus så fyllde någon av oss i. Vid återlyssning så var det den intervjun som gav minst resultat. Vid de övriga två tillfällena utfördes intervjuerna enskilt, med en intervjuare och en informant. Samtalet flöt mer naturligt och i analysen hade informanten delgett betydligt mer av sina erfarenheter. Detta var påtagligt för oss båda. Det stod klart att den intervjuform som skulle bidra mest till vår studie var när vi hade enskilda samtal. Beslutet föll på att utföra enskilda intervjuer men gemensamma transkriberingar och analyser. Vi kommer inte att använda oss av det material som kom fram vid pilotstudien till denna studie eller till något annat arbete, vi kommer heller inte att analysera detta något djupare. I och med pilotstudien fick vi en kunskap och förståelse för de olika processer det innebär att intervjua enskilt eller i par. Vi fick också kunskap om de frågeställningarnas kvalité, som arbetet grundas på. Kvale (1997) säger att det bästa sättet att lära sig att intervjua sker genom egna erfarenheter. Genom egna erfarenheter ges det inte bara färdigheter i själva utformandet av intervjun, intervjuaren vinner också självförtroende genom att praktisera intervjutekniken.

Intervjuerna

När urvalet av informanter var klart, gav vi dem möjlighet att styra valet av plats för intervjun, viktigt vid val av plats var att det skulle kännas bekvämt för informanterna. Mötet inleddes med en beskrivning av hur intervjuerna skulle gå till och att de skulle spelas in. Att spela in intervjuerna gjordes för att i största mån kunna göra transkriberingar och tolkningar av intervjuerna så bra som möjligt. Intervjuerna grundas på det som Stukát (2005) beskriver som den semistrukturerade intervjun. Den är mest lämplig för att ta del av informanternas erfarenheter och deras upplevelser av verkligheten. Den semistrukturerade intervjun innebär att frågor ställs i den ordning som samtalet inbjuder till. Intervjuare ska emellertid ha fokus på intervjuns syfte och på vilka frågor som måste täckas in Stukát (2005). Informanterna fick missivbrevet och en förklaring att det fanns en bedömning utifrån deras ålder att de själva fick avgöra om de ville informera sina vårdnadshavare om att de skulle delta i studien.

Bengtsson (2005) menar att det är möjligt att söka sig förståelse av informanternas livsberättelser och därmed få reda på något om konkreta händelser som någon varit med om och genom tolkning får man sedan en viss tillgång till informantens livsvärld.

Som lärare finns det en delad erfarenhet kring skolan som social arena. Erfarenheten ger emellertid inte tillgång till kunskap om elevernas olika sociala arenor som skolan är en del av.

I denna studie innebär det en begränsning att det av tidsmässiga skäl inte gått att göra några djupare observationer eller fallstudier kring detta. Därför valde vi medvetet bort djupare observationer. De besök som genomförts på respektive skola har endast skett vid några få tillfällen vid de aktuella skolorna. Vid besöken har möten skett i olika situationer som i klasser, i grupper och även enskilt med informanterna. Dessa möten har ägt rum under en begränsad tid och kan därför inte utgöra en grund som kan likställas med en grundligare observation. Mötena har ändå bidragit till en större förståelse för och djupare kunskap om informanternas livsvärld än bara ett enskilt intervjutillfälle skulle ha gjort. När vi mötte de elever som var våra blivande informanter genom att de visade ett intresse att delta i studien, inleddes mötet med att prata med dem som en grupp. Detta för att vi vid de enskilda intervjuerna inte skulle vara helt obekanta för varandra. Vid det första mötet deltog vi båda som forskare tillsammans med samtliga informanter på respektive skola. Det mötet inleddes med mer öppna diskussioner kring frågor rörande frånvarens betydelse för skolgången och samtal kring vilka vi som forskare var, allt för att bygga tillit till varandra. Vi avslutade dessa möten med att göra upp tider för intervjuerna.

Pilotstudierna gav oss erfarenhet som var till gagn när vi inledde våra intervjuer. Merriam (1994) menar att för att få en så god information som möjligt så är det viktigt att intervjuaren ställer relevanta frågor. De svar som sedan fås kan följas upp av intervjuaren och ger informanterna en möjlighet att verifiera och förtydliga sin uppfattning. Detta kan användas i den semistrukturerade intervjun. Tolkningen påbörjas redan under intervjun och vi försökte ha det i åtanke under intervjuns gång och när vi följde upp de svar vi fick. Bengtsson (2005) förklarar att man bör ha en medvetenhet kring de begränsningar som finns i samband med en intervju. Med detta i åtanke att vi som intervjuare medvetet och omedvetet påbörjade en tolkning under intervjun så beslutades att gemensamt transkribera det insamlade materialet så snart in på intervjun som möjligt, i några av fallen samma dag och i de andra inom tre dagar.

Inför intervjuerna fanns det en bestämd turordning och struktur runt den semistrukturerade intervjun som båda skulle följa, vilket innebär att alla intervjuerna inleddes med att presentera syftet med arbetet och att berätta för informanterna att de när som helst kunde avbryta sin medverkan. Informanterna delgavs en påminnelse om vetenskapsrådets fyra etiska råd och inledningsvis en önskan om det skulle finnas möjlighet att kontakta dem om det dök upp några ytterligare frågor och en påminnelse om att de när som helst kunde ta kontakt med oss vid eventuella frågor. Samtliga elever verkade fokuserade på ämnets karaktär och avvek inte från ämnet under intervjuns gång. När intervjun var klar fick de erbjudande om att ta del av det färdiga arbetet och information om att de skulle bli kontaktade när studien var klar.

Etiska ställningstaganden

I detta arbete har vi tagit hänsyn till Vetenskapsrådets (2002) fyra huvudkrav: informations- samtyckes- konfidentialitets- och nyttjandekravet. För att uppfylla dessa krav har vi enligt informationskravet gällande forskning informerat informanterna om syftet med studien. De har också informerats om att deltagandet kommer att vara helt anonymt. I och med att denna information lämnats anser vi att informationskravet är uppfyllt. Eftersom informanterna inte befinner sig i någon beroendeställning till någon av oss finner vi det inte heller som troligt att de ska känna dolda krav varken när det gäller att delta eller när det gäller intervjuns innehåll (Trost 2005).

Informanterna fick ett missiv (se bilaga 1) från oss. Där presenterar vi oss själva och berättar om syftet med studien. Här informeras om den avidentifiering som kommer att gälla, att medverkan är frivillig och att det är i sin ordning att avbryta när som helst och att de omfattas av konfidentialitet. Stukát (2005) nämner att intervjun och bandningen skall omfattas av en moralisk tystnadsplikt och inledningsvis när vi skulle göra intervjuerna förtydligade vi detta för att informanterna skulle känna sig mer bekväma. Något som kan ses som en etisk konflikt är att inte vårdnadshavare har fått medge sitt tillstånd till undersökningen. Då samtliga informanter som vi haft kontakt med är över 15 år anser vi att arbetet inte strider mot några etiska förhållanden. Alla skolor, personer och kommuner där intervjuerna har ägt rum har avidentifierats. Enligt nyttjandekravet har informanterna informerats om att samtliga uppgifter som framkommer endast kommer att användas i denna studie.

Personligt känsligt material lyftas inte fram i arbetet och om sådant skulle komma fram kommer det att uteslutas eller finnas med bland den överenskomna tystnadsplikten. Vid mötet med informanterna tar vi i beaktande att informanterna med tanke på syftet kan känna sig i ett utsatt läge. Det är deras livsvärld och erfarenheter som efterfrågas och det kan för vissa vara känsligt eller sårbart att diskutera. Barron (1999) menar att man ska vara uppmärksam på att intervjuaren då kan uppfattas som en hjälpare eller en god vän då frågorna lätt kan uppfattas som personliga.

Stukát (2007) nämner intervjuareffekt där han påvisar att intervjuare bör vara medvetna om att det ordval, tonfall eller kroppsspråk som används och som kan ge informanten en förväntan på vad intervjuaren vill att informanten ska svara. Detta är svårt att som intervjuare själv avgöra, men med stöd av fler intervjuer så minskar risken för detta.

Bearbetning och analys

Samtliga intervjuer spelades in och transkriberades sedan gemensamt. Bearbetningen inleddes med att i transkriberingsprocessen skriva av ordagrant det som sades. Efter transkribering och i inledningen av analysen delgav vi varandra delar av den upplevelse som uppkommit under respektive intervju; detta för att få en större förståelse för det sagda. Enligt Kvale (1997) startar analysen redan under intervjun och det gjorde att materialet bearbetades flera gånger för att få distans till det som framkommit och också för att reflektera över analyserna. Det är under bearbetningarna som analyserna, insikterna och förståelsen kring likheter, olikheter och olika kategoriseringar har framkommit. Inledningsvis i analyserna lyssnade vi stundtals in informanternas utsagor med olika förståelsebevekelse. Detta gav upphov till att vi ytterligare granskade vad som sades och samtalande kring det vi uppfattade olika. I diskussionerna framkom de citat och de antaganden vi valt att lyfta fram i denna studie. Det är de utsagor som är mest frekventa och som återkommer hos samtliga informanter som kommer att tas upp. När informanterna delger vad de inte väljer bort i skolan valde vi att kategorisera efter det som informanterna berättade. I detta fall var det inte alla informanter som hade någon utsaga men vi valde att ta upp det som framkom eftersom vår upplevelse och vår förståelse för det sagda var att det för dessa informanter fanns ett starkt behov att få berätta att de inte väljer bort allt och att de aktivt tar del av skolans aktiviteter när vissa förhållanden råder. Övriga val och ställningstaganden som gjorts under bearbetningen av intervjuerna bygger på en process i analysarbetet. Vissa fenomen i informanternas utsagor har återkommit hos samtliga. Det kom att framstå ett mönster i utsagorna. Detta har bidragit till de svar och de utsagor vi beskriver i denna studie. Utsagorna visar att där inte finns någon nämnvärd skillnad när det gäller kön.

Det har inte heller framkommit någon betydande skillnad i utsagorna då det gäller ålder då grundskoleinformerarnas utsagor till stor del har samma kärna som gymnasieelevernas.

Generaliserbarhet, validitet och reliabilitet

Generaliserbarheten i en studie är till för att föra ett resonemang kring de resultat man får fram och för vem de egentligen gäller (Stukát, 2005). Stukát (2005) poängterar vikten av att ha i åtanke att ett värde i en studie beror på om den gäller enbart de personer som deltagit eller om den kan ha som avsikt att gälla för en större population. I denna studie är det en liten undersökningsgrupp och det påverkar generaliserbarheten. Det är då av värde att föra en diskussion kring validiteten i den studie som utförs, undersöks det som avsågs från början? (a.a.) Ser man sedan till reliabilitet som avser med vilken noggrannhet man tilldelar det mätinstrument som används, kan det i denna studie bli en del frågor kring de frågeställningar som används.

I denna studie är inte generaliseringen hög, med tanke på bekvämlighetsurvalet. Stukát (2005) menar att det är möjligt att överge generaliseringstanken om studiens syfte är att söka efter uppfattningar kring en fråga och då inte efter hur många eller vilka som har dessa uppfattningar. Inledningsvis fanns en tanke kring generalisering med tanke på urvalet av två kommuner och två olika skolformer, men den är inte av hög kvalitet och kan därmed inte anses generaliserbar. Resultaten är inte allmänt giltiga utan bygger på tanken att det är de informanter som deltar och deras upplevelse som är av värde.

Validiteten i studien vilar bland annat på att vi funnit stöd i gemensam transkribering och analys och därmed kunnat hålla fokus på syftet i undersökningen. När det gäller validiteten i studien anser vi att vi undersöker det som avsågs att undersöka från början. Till stöd för att hålla fokus har varit att man är två och kan stödja varandra i arbetet under all transkribering och analysarbete. Våra informanter har också delgetts möjligheten att ta del av det färdiga analysmaterial såväl som hela studien. Reliabiliteten i vår studie känns tämligen god men är inte fullkomlig med tanke på vårt urval, antal informanter och att det är en kvalitativ studie. Det kan dock ses som ett utfall och att resultaten går att använda för att förstå andra människor i liknande situationer. För att öka reliabiliteten så har en pilotstudie genomförts.

Resultat

Här redovisas vad både elever från grundskolan och gymnasieskolan sagt om ogiltig frånvaro. Det som tas upp är deras uppfattning om skolk, deras egna erfarenheter och vilka förklaringar de ger till skolk och till det de inte skolkar från. I intervjun frågade vi efter begreppet skolvägran. Vi återger det som eleverna delgav oss vid intervjutillfället men vi kommer inte att gå in djupare på begreppet. Här delges också elevernas syn på mål och måluppfyllelse. Slutligen tas elevernas erfarenheter av bekräftelse i och tillit till vuxna i skolan upp. Eleverna i grundskolan refereras till som elev gr 1- 4 och eleverna i gymnasieskolan refereras till som elev gy 1 – 4.

Elevernas syn på skolk och skolvägran

Eleverna beskriver skolk med liknande termer och exempel. En elev säger att det innebär att inte vara i skolan även om man är frisk. Två andra elever menar att det är att inte vara i skolan trots att kravet att vara där finns. Ytterligare en elev säger att det är att inte vara närvarande. En elev uttrycker en reservation för skolkare då han menar att det finns de som är borta från skolan för att de inte mår bra och det är inte att skolka. Samtliga elever visar att skolk är något som är kopplat till skolans aktivitet, skolk är frånvaro från något obligatorisk under skoltiden.

Skolvägran är, enligt de flesta av eleverna, mycket värre än skolk. De nämner inte skillnad i tid eller mängd utan de talar bara om begreppet. Det finns ett spår av större allvar när eleverna talar om skolvägran. Detta är något som innebär större problem än skolk, säger eleverna.

Det är väl när man skolkar och helt enkelt vägrar att gå tillbaka till skolan. (Elev gy2)

Kanske är man så sjuk att man inte kan gå till skolan. (Elev gr1)

Man är så förbannad på allt och ingen fattar att då skiter man i allt. (Elev gr2)

De flesta elever säger att elever skolkar på grund av att skolan är allt för krävande. ”Jobbig” är ett begrepp som de alla använder. De förklarar inte begreppet närmare; de ger inte heller exempel på vad som är ”jobbigt”. En elev menar att det är svårt att få gehör i skolan. Ytterligare en elev uttrycker att det finns många som inte känner sig trygga i skolan; eleven säger då också att det finns också de som är otrygga hemma. När eleverna resonerar kring skolk framkommer det att de tror att det finns många som inte mår bra och på grund av detta inte orkar komma till skolan. Eleverna menar också att om man inte kommer i tid på morgonen så finns det ingen anledning att gå till lektionen senare. Vissa elever uttrycker en bristande motivation; de efterlyser en mer lustfylld tillvaro. Som det är nu menar de att många nog tycker att det är roligare att göra annat.

Det är så jäkla tråkigt i skolan och jag fattar ingenting. (Elev gy2)

Det är bara jobbigt, jämnt så jobbigt! (Elev gr1)

Det var jättejobbigt i skolan så man har ingen lust att gå dit. (Elev gr2)

Tre av fyra elever på grundskolan beskriver att det finns flera elever som går till skolan men som inte går på lektionerna. I skolan finns en möjlighet att träffa klasskamrater och på så sätt fördriva tiden när de inte deltar i undervisningen.

Man kan gärna vara i skolan. Många kompisar är där så det är okej. Det är bara det att lektionerna är så tråkiga så dit vill man inte gå. (Elev gr4)

En elev beskriver hur svårt det kan bli i skolan när pressen ökar. Eleven berättar om hur viktigt det är att jobba mer för att få godkända betyg. Detta kan resultera i att det är lättare att då inte gå till skolan över huvud taget. När eleven kommer tillbaka till skolan väntar ofta lärarna med uppgifter för att ta igen det som missats.

...och då är det lättare att inte gå dit, då slipper man känna sig så djävla dålig. (Elev gr2)

När man kommer tillbaka frågar dom – vet du vad vi håller på med? Då vill man ju bara dra igen. (Elev gy1)

En elev säger att det finns elever som är så trötta att de inte orkar gå till skolan. Eleven utgår från sig själv när han uttrycker sin trötthet.

Jag är så trött hela tiden, ingen fattar hur trött jag är! (Elev gr1)

Samtliga elever uttrycker att om skolan förstod mer vad det innebär att vara elev då skulle skolket minska. Eleverna efterlyser mer lustfyllda lektioner och tydligare förklaringar på vad som förväntas av dem i skolan. De vill också ha vuxna som de kan anförtro sig åt i skolan. Bättre lärare och intressantare lektioner skulle också minska skolket, enligt samtliga intervjuade elever.

Det är jobbigt på lektionerna. Man får inte direkt hjälp när man behöver det. (Elev gr4)

Om de kom ihåg för fan hur det är att gå i skolan då skulle de inte tjata och säga att man ska göra en massa prov hela tiden. (Elev gr1)

Elever skolkar eftersom de får för lite uppmärksamhet. (Elev gy2)

Jag tror elever skolkar för att de inte orkar, de mår inte bra, ingen lyssnar. (Elev gy1)

Vissa drar för att de inte mår bra. Det kallar jag inte skolk. (Elev gr3)

Två elever började skolka någon gång i femman och då var det för att de inte ville delta vid en gemensam aktivitet med klassen; de kommer inte ihåg vad det var. Hemma fick ingen reda på deras ogiltiga frånvaro och i skolan fick det inga konsekvenser. Då skolkade eleverna igen. När föräldrarna besökte skolan för samtal framkom inte elevernas ogiltiga frånvaro i samtalet. Dessa två elever hade skolkat tillsammans. När det vid ett senare samtal med skolan framkom hur hög elevernas frånvaro var efterlyste föräldrarna strategier från skolan men inga åtgärder vidtogs enligt eleven. I sjuan fick dessa elever börja i skilda klasser. Skolket upphörde inte i och med detta. Då skolkade eleverna vid ytterligare tillfällen för att vara tillsammans med varandra. Idag ångrar de att de skolkade. De inser de svårigheter skolket bär med sig för dem eftersom de på grund av sin höga frånvaro saknar betyg i flera ämnen och därmed inte kan söka in på ett gymnasieprogram som de övriga eleverna i klassen kan.

Det var så lätt att sticka iväg från skolan i början. Ingen märkte något. (Elev gr4)

Trodde hela tiden att betygen skulle fixa sig och att jag skulle gå till lektionerna. (Elev gy1)

Nu är det kört, det är hur mycket som helst som jag måste göra och det funkar inte. ((Elev gr2)

En elev började skolka redan i årskurs ett. De övriga eleverna började skolka i årskurs sex och sju. Ingen av eleverna upplevde att skolan tyckte att det var ett problem. Två av de elever som började skolka i årskurs sex berättar om att deras föräldrar sökte hjälp hos skolan för att kunna

lösa problemet med skolket. Inga förändringar skedde i skolan trots föräldrarnas påtryckningar. En elev berättar om sin mamma. Hon försökte på många vis, enligt eleven, att få honom att gå till skolan. Detta gav inte heller resultat. Ytterligare en elev berättar om sin mammas försök att söka hjälp i skolan. I det här fallet handlade det om att eleven var mobbad och på grund av det inte ville gå till skolan. Eleven berättar att lärarna, som mamman kontaktade, försvarade mobbarna. Detta ledde till att eleven kände sig ännu mer hotad och utsatt i skolan. Skolket fortsatte.

Mamma gjorde allt för mej. (Elev gy2)

Det var så jobbigt! Ingenting hände. Det är klart att jag skolkade. (Elev gr3)

Ingen av eleverna upplever att skolket är ett problem innan de kommer till slutet av årskurs åtta. En elev berättar om att det började med sjukdom i familjen och att eleven i anslutning till detta var hemma en längre tid. När eleven kom tillbaka till skolan var det ingen som berättade vad de arbetat med. Eleven kände sig då utanför kamratskap och vilse i osäker i alla ämnen. Eleven berättar om sin upplevelse av osäkerhet samtidigt var eleven rädd för att fråga någon. Mamman förstod situationen och kände då ett starkt missnöje med skolan. Eleven upplevde det som om mamman inte tyckte att hon fick någon hjälp eller något stöd från skolan. Hennes uppgivenhet var riktad mot skolan, gentemot eleven kände hon ingen besvikelse.

Det är svårt att gå till skolan när ingen bryr sig. (Elev gr2)

Det är ju viktigt med skolan när man får betyg. Då syns det ju. (Elev gy1)

Mamma var väldigt arg på skolan då men hon var inte arg på mig. (Elev gr1)

Eleverna beskriver skolan som "jobbig". Orsakerna till varför eleverna skolkar är varierande. En elev var mobbad och var rädd för att gå till skolan där mobbarna befann sig. Samma elev beskriver också hur det fanns svårigheter med skolarbetet. Detta ledde till att eleven fick genomgå undersökningar och tester för att sedan få diagnosen dyslexi. I och med detta blev eleven placerad i liten grupp. I den lilla gruppen kände sig eleven utpekad och särbehandlad. Samtidigt som detta händer för eleven skiljer sig föräldrarna. Detta medförde att det blev svårt för eleven att hålla reda på böcker och läxor. Då det redan var svårt i skolan blev situationen till slut ohållbar och eleven säger att den enklaste utvägen var att hålla sig borta från lektionerna.

Det fanns ingen som lyssnade och förstod. Om någon hade trott på mig eller lyssnat så kanske jag hade kunnat gå till skolan. (Elev gr2)

Det enklaste var att hålla sig undan så slapp jag förklara en massa. (Elev gy3)

En elev kunde inte kontrollera sitt beteende då eleven fick en stadig partner. Eleven fylldes av ett kontrollbehov i relationen och detta styrde tillvaron. Detta innebar att eleven började skolka från skolan. Det blev omöjligt att närvara på lektionerna eftersom eleven var tvungen att hålla reda på vad som rörde sig kring partnern. Eleven upplever också att skolan är krävande att mycket där är otydligt. Det är svårt för eleven att ha kontroll över vad som ska göras i skolan samt vilka krav som ställs. Eleven tycker inte att hjälpen som gavs i skolan var tydlig. Samma elev beskriver sig själv som dyslektiker även om eleven inte har genomgått tester eller ytterligare diagnoser gällande den problematik som eleven själv beskriver som

dyslexi. Eleven gick i en specialklass. Att gå i specialklass beskriver eleven som "besvärligt" och "tråkigt".

...det kändes som om vi var utpekade, att vi var dumma i huvudet. Vår lilla klass var utstött. (Elev gy1)

Två av elevernas berättelser om varför de började skolka liknar varandra. De fick diagnosen "dyslexi" i skolan; därefter hamnade de i en liten grupp och kände sig i och med detta utpekade. Deras upplevelse av skolan var att det blev "tråkigt" när de började i den lilla gruppen. Det fanns ingen att prata med och de upplever att de inte får den hjälp de behöver. De är bara hänvisade till en mindre grupp där de ibland får förenklade uppgifter. En av dem säger att det inte fanns någon i skolan som lyssnade. I den lilla gruppen kände sig eleverna utpekade, berättar en av eleverna.

Vi som var i den lilla gruppen var utstötta. (Elev gy4)

Ingen lyssnade på mej. Det fanns ingen som fattade. (Elev gr2)

Man kände sig heldum i den lilla gruppen. Det var jobbigt! (Elev gy3)

Jag blev skickad till rektor för att skämmas. (Elev gy4)

Under intervjuerna så var det en skillnad mellan de olika skolformerna när det gäller begreppet måluppfyllelse. Måluppfyllelse är ett begrepp som är främmande för gymnasieeleverna. De försöker finna lämpliga definitioner på begreppet men är osäkra. När de resonerat kring begreppet kommer tre av dem fram till att det nog rör sig om betygen. Ett annat svar är att det är ett papper som man ska få av skolan.

Det pappret man måste göra. Det som man får av skolan. (Elev gy4)

Eleverna från grundskolan känner igen begreppet. De vet att det något som används tillsammans med ett dokument vid utvecklingssamtalet. De beskriver hur lärarna berättar hur de är på väg mot måluppfyllelse i olika kurser i årskurs nio. Ibland har de också fått höra av sina lärare att det krävs mer för uppnå måluppfyllelse. Eleverna reserverar sig när det gäller definition av begreppet "måluppfyllelse" då de säger att det är svårt att förstå resonemangen kring begreppet i utvecklingssamtalen.

Måluppfyllelse, det ska man ha i nian, det säger lärarna på utvecklingssamtalet. (Elev gr2)

Det är svårt att fatta vad lärarna menar. (Elev gr3)

De säger att man inte får betyg men inte vad man ska göra... (Elev gr4)

Det där pappret om vad man måste göra... (Elev gr1)

Upplevelse av tilltro och bekräftelse

Två av eleverna berättar att de kunde anförtro sig åt specialläraren. Specialläraren var någon de träffade kontinuerligt under hela högstadiet. Specialläraren hade hand om den ”lilla” gruppen i skolan. De upplevde att hon ofta förstod dem och även förde deras talan men hon hade bara möjlighet att lyssna på vad eleverna hade att säga vid enstaka tillfällen. Dessa två elever upplevde att trots att hon förstod dem så var hon ständigt upptagen vilket gjorde att de inte vände sig till henne så ofta som de ville. En annan elev berättar att det gick att anförtro sig åt sin mentor. Eleven berättar om ett förtroende som fanns för mentorn och att mentorn ofta var tillgänglig då eleven behövde prata med någon. Mentorn upplevs också av eleven som någon som tillrättavisar eleven då eleven inte gör vad som förväntas i skolan. Eleven beskriver det som en positiv upplevelse att ibland bli utslängd och uppläxad av sin mentor.

Vi hade en jättebra relation. Jag skobba från nationella provet i svenska. Han skällde ut mej. Jag hade missat bussen. Han slängde ut mej när jag kom. Han var vansinnig. Jag satt utanför i tre timmar. (Elev gy1)

En av eleverna uttrycker att det fanns en specialpedagog som lyssnade och försökte hjälpa till med att ta reda på vad som skulle göras för att få betyg.

Hon var bra, hon blev arg när jag gjorde något dumt men hon blev glad när det gick bra. Henne kommer jag att sakna jättemycket. (Elev gr1)

Ytterligare en elev beskriver det som om det inte fanns någon att anförtro sig åt.

Jag pratade med min mentor, han lovade ofta att hjälpa mig med saker men han hann inte. Jag ville inte tjata, fick ju skylla mig själv. Det var ingen i skolan som jag pratade med. När jag gick på lågstadiet så hade jag en på fritids, henne gillade jag, henne kunde man snacka med allt om, men hon slutade sen. (Elev gr2)

Samtliga elever berättar om att det fanns någon att prata med. Några av eleverna säger att de kunde prata med en speciallärare eller en specialpedagog och två elever berättar att det var möjligt att prata med mentorn. Någon har haft stöd av sin förälder som har förstått att skolan varit krävande för eleven och som också fört elevens talan till lärare och skolläring. Eleverna ger exempel på några som de kan prata med. De uttalar också att det inte finns många som lyssnar och att det inte är många som förstår. Det framkommer också att många inte förstår elevernas svårigheter; vad som är svårt, varför det är svårt och hur det är svårt.

De tycker bara att man ska gå där, det är ingen som förstår att det blir svårare ju mer man är borta och att man känner sig som en idiot i klassrummet. (Elev gy3)

Lärarna brydde sig inte. (Elev gy1)

Det fanns ingen direkt jag kunde prata med så då tyckte jag att det var skönast att inte gå dit. (Elev gr1)

Några elever har genom sin mentor blivit tillfrågade om de vill prata med skolans kurator. De har då avböjt.

Det blir bara en massa tjat om problem och tjat om allt jag måste göra för att ta igen. (Elev gr1)

Utsagor kring det man inte missar i skolan

En elev berättar att hemkunskapen var något som eleven aldrig missade bara för det är så roligt att laga mat. Eleven beskriver med stolthet sin vana och skicklighet att laga mat till sin betydligt äldre bror.

Jag gick på hemkunskapen. Det är kul att laga mat. Jag lagade mat till min bror. Nu lagar jag mat hemma på lördagar och söndagar. (Elev gy1)

En annan elev berättar om hur roligt det är och hur viktigt det känns att aldrig missa en lektion i historia i skolan. Historia är så intressant för eleven eftersom det finns ett så gott förhållande till farfadern. Eleven berättar hur farfar brukar berätta hur det var förr.

Jag blir så intresserad när farfar berättar; jag kan lyssna hur länge som helst. (Elev gy2)

Intresset för historia, som väckts av elevens farfar, har sedan gjort att eleven väldigt sällan missat eller missar en lektion i historia.

En elev missade aldrig en lektion med sin specialpedagog. Specialpedagogen var tydlig med instruktioner och krav och det kändes meningsfullt att gå på de lektionerna.

De tider jag hade med min specialpedagog missade jag aldrig. Jag fattade ju allt hon sa. (Elev gr3)

En elev berättar om sitt intresse för SO; det var ett ämne som eleven upplevde som lätt.

Jag var duktig i SO och gick alltid på de lektionerna, men nu känns det meningslöst för jag kommer inte att komma in på ett nationellt program, de skiter i att man är duktig i några ämnen. (Elev gr4)

De fyra öviga eleverna skolkar från skolans samtliga ämnen. Enligt dem är det mesta i skolan ”tråkigt”. De beskriver en tillvaro där de står frågande inför uppgifter och krav från lärare och där de inte får den hjälp som de känner att de behöver.

Skolan är så tråkig. Jag fattar ingenting. (Elev gr1)

Det är ingen idé att gå dit. Det är bara en massa tjat. (Elev gr2)

Det är så jobbigt och så tråkigt! (Elev gy3)

Frånvaro från skolan och frånvaro i skolan

Var eleverna befinner sig när de skolkar, säger de, beror på när de skolkar, vilken tid på dagen det är om det är tidigt eller om de skolkar på eftermiddagen. Om de skolkar på morgonen söker de sig ofta hem eller så befinner de sig utomhus tills dess att föräldrarna lämnat hemmet. Då de är säkra på att få vara ifred och då går de hem.

Flera av eleverna berättar om hur de befinner sig i skolan eller i skolans närområde. De sitter ibland i korridorerna och väntar på klasskamrater. Det kan vara klasskamrater som är på lektionerna eller andra klasskamrater som också skolkar. På håltimmar kan de åka in till stan med klaskamrater som inte skolkar.

Jag hade ju inget annat att göra så jag kunde likaväl hänga i skolan. Där var ju kompisarna. (Elev gr3)

Ibland kom det någon vuxen och då hängde man med på lektionen. (Elev gr3)

En elev berättar om sin vistelse i skolan och skolans närområde som otrygg. Det var svårt att känna sig trygg i skolan men det var också svårt att känna trygghet utanför skolan. Att befinna sig i närheten av skolan var ändå det som kändes lugnast. Då fanns möjligheten att smita in på skolans område om mobbare närmade sig. I skolan kunde mobbarna inte skada honom fysiskt.

En annan elev berättar om spänningen i att fly skolan. Eleven upplevde det som spännande att åka in till stan och besöka något köpcenter. Eleven berättar också att det var roligt att röka; det var också något som var förbjudet för eleven. Ett kontrollbehov på elevens partner bidrog också till flykten från skolan. Det styrde också var eleven befann sig. Det var viktigt för eleven att ha uppsikt över sin partner och också på dem som vistades i partnerns närvaro.

Ytterligare en elev berättar om hemmet som en tillflyktsort. Eleven kände sig trygg hemma. Föräldrarna var bägge yrkesarbetande så hemma kunde han vara ifred. Där hemma var de ovetande om skolfrånvaron. Hemma upplevde eleven att det var avkopplande att sitta vid datorn eller titta på TV. Det var skönt att vara ifred.

En annan elev berättar om hur han flydde skolans lektioner för att istället uppsöka ett närliggande köpcenter. För den här eleven innebar det att släppa tankarna på skolans krav och samtidigt ha möjlighet att träffa kompisar.

Där fanns det alltid någon att prata med. Det fanns mycket att titta på och det var alltid någon man kände som var där. (Elev gy3)

Eleven beskriver också hur han där kunde röka utan att bli tillsagd. I skolan var rökning förbjudet. Även elevens föräldrar förbjöd eleven att röka. I frånvaron valde eleven att söka sig till en plats där riskbeteendet ökade.

Jag drog iväg och så kunde jag gå där och röka. Det var ingen som sa till mig något. Skönt att slippa allt tjat. (Elev gy1)

Analys av resultatet

Vi kommer i vår resultatanalys först referera till elevernas utsagor och analysera dessa. Sedan kommer vi att vidga diskussionen kring resultatet genom att lyfta fram de specialpedagogiska perspektiven för att slutligen redovisa vår slutsats.

Eleverna talar om skolk som ett fenomen som förekommer i skolans värld som varken är accepterat eller tillåtet. När de talar om sina egna erfarenheter av skolk framkommer det att de inte förrän i grundskolans senare årskurser blivit medvetna om vilken effekt skolkandet kan få. De kan inte i detalj berätta om hur de skolkade första gången, och hur skolket sedan fortsatte och att skolkandet accelererade när det inte blev någon konsekvens. Sundell, El-Khoury och Månsson (2005) beskriver hur lätt det är att skolket kan få ohanterliga proportioner. Det börjar i liten skala utan konsekvenser för eleverna. Vidare beskriver författarna hur lätt det är att eleverna fortsätter att skolka och att skolket inte blir upptäckt förrän det har fått konsekvenser som gör att eleverna riskerar att nå måluppfyllelse.

När det gäller skillnaden mellan skolk och skolvägran definierar tre av eleverna skolk och skolvägran som likställda varandra. Fyra av eleverna gör dock en gradskillnad och ser skolvägran som ett eventuellt tecken på sjukdom eller att inte må bra. Det är något som är värre än skolk. En elev utvecklar begreppet med att säga att det kan innebära att man vägrar att återvända till skolan. Vi ser spår av större allvar hos eleverna när de talar om skolvägran

När det gäller begreppen mål och måluppfyllelse är eleverna från gymnasieskolan osäkra; De kan inte definiera eller förklara begreppen. Skolans och deras egna mål är oklara för dem. Detta kan bero på definition av ord, att man pratar med andra termer som t ex kursmål i gymnasieskolan. På grundskolan var eleverna mer bekväma och kopplade mål och måluppfyllelse till utvecklingssamtal. Tydligt var dock att det inte stod klart för någon av eleverna vad de missat när de inte nått måluppfyllelse eller vad det var som gjorde att de fick måluppfyllelse. Flera elever är främmande inför begreppet måluppfyllelse. Mål att uppnå och mål att sträva mot är återkommande begrepp i Lpf 94 (2009). Även i de frivilliga skolformerna uttrycks det klart att det är skolans ansvar att eleverna uppnår målen. I Lpf 94 (2009) står det ” Mål att uppnå uttrycker vad eleverna minst ska ha uppnått när de lämnar skolan. Det är skolans och huvudmannens ansvar att eleverna ges möjlighet att uppnå dessa mål. ” (Lpf 94, 2009). Sundell, El-Khoury och Månsson (2005) talar om riskfaktorer och skyddsfaktorer när det gäller skolk. En viktig skyddsfaktor är enligt författarna att skolan är tydlig med normer och förväntningar. Det är en fördel att veta vad som förväntas och vilka krav som ställs för att kunna uppnå målen.

När man inte vet mål eller förväntningar skapas en osäkerhet. Sundell, El-Khoury och Månsson (2005) ser en sådan osäkerhet som en riskfaktor för skolk. När mål och mening är tydligt formulerade och eleven har klart för sig vad som ska uppnås blir motivationen starkare att gå till skolan. Sundell, El-Khoury och Månsson (2005) skriver vidare att barn och unga har lättare att leva upp till normer om de kan knyta an eller skapa en relation till dem som står för normerna. Här har skolan ett stort ansvar och det är viktigt att inse att det inte finns generella lösningar utan här gäller det att möta individen bakom frånvaron för att finna en lösning. Rutiner för att notera frånvaro och då framför allt i ett tidigt stadie är något som skulle gagna varje kommun och skola att finna fungerande rutiner för. Dessa rutiner ska följas eftersom skolk är lättare att bemöta vid tidiga insatser. När en elev har börjat få frånvaro är det av stor

betydelse att tidigt skapa en relation och hitta en fungerande kommunikation. Då finns det större möjligheter att lösa problematiken. Goda rutiner och tidig upptäckt är några av de faktorer som anses grundläggande i arbetet för att stödja elever som skolkar enligt Skolverket (2010).

Eleverna visar inte oro utan mer en besvikelse över den situation de nu befinner sig i där de saknar flera betyg. De talar om skolan som ”jobbig” och flera elever uttrycker att det inte finns någon som lyssnar. De som lyssnar upplever eleverna som otillräckliga; de har inte tillräckligt med tid och därför känner eleverna att även om de lyssnar finns det ingen som förstår dem. Eleverna beskriver svårigheterna som det innebär att sluta skolka; det är svårt att veta vad de skall göra för att skolket ska upphöra. Samtliga elever från grundskolan är oroliga inför nästa år då de ska gå på en gymnasieskola och en elev uttrycker då oron inför att hamna på ett program där alla är ointresserade av skolan.

Elevernas utsagor ger inte någon entydig bild av varför de tror att elever generellt skolkar. Eleverna talar om sociala orsaker; otrygghet i skolan eller otrygghet i hemmet är orsaker som tas upp av eleverna. De säger att det kan handla om sociala orsaker som en otrygg tillvaro i hemmet eller otrygghet i skolan. Eleverna lyfter också fram psykologiska orsaker och menar då att en del elever mår så dåligt att de på grund av detta undviker skolan. Pedagogiska orsaker som eleverna tror är bakomliggande är att de tror att det finns många som tycker att skolan är ”jobbig”, lärarna är ”tråkiga” eller så finns det ingen i skolan som lyssnar.

Skolverket (2008) skriver att orsakerna till skolk är väldigt varierande. Därför är det angeläget att försöka hitta de bakomliggande orsakerna till frånvaron. Att behovet att prata med någon i skolan inte kan uppfyllas utifrån perspektivet att man är förstörd är också en anledning till att elever skolkar enligt eleverna i studien. Den känsla vi får från samtliga elever är en önskan om att få stopp på skolkandet och en önskan att klara det som upplevs att alla andra klarar. Det finns en uppgivenhet och ett uttalande gällande misslyckande från några av dem.

Skolverket (2010) har kommit fram till att skolpersonalens attityd gentemot eleverna är en viktig faktor när det gäller skolk. Skolverket (2010) skriver att bemötandet från vuxna i skolan är den viktigaste faktorn för att undvika frånvaro. De flesta eleverna i undersökningen upplever att ingen lyssnar. Vissa lyfter också fram att de inte blir förstörda. Juul och Jensen (2003) betonar hur viktigt det är för pedagogen att se barnet, att se bakom beteendet. Eleverna uttrycker ett behov av att bli sedda. Eleverna efterlyser bekräftelse. Henriksson (2009) nämner bekräftelse som ett av de mest grundläggande behoven hos elever i skolan. Bekräftelse kan fås på olika sätt. Ett sätt som Henriksson (2009) skriver om är genom att vara *ingen*. Eleverna vill ha hjälp och kontakt i skolan som de känner att de inte får ”ingen lyssnar”. Några elever avböjer samtal med skolans kurator då de är rädda för ytterligare krav. Detta tas också upp av Juul och Jensen (2003) då de menar att vuxna i skolan ofta har ett mål i samtalen med elever. Eleverna kan ha tidigare upplevelse av detta och kan på så vis ha negativa förväntningar på samtal som erbjuds dem av skolan. Därför är det angeläget att pedagoger har den relationskompetens som krävs idag. Det är det som Juul och Jensen (2003) beskriver som pedagogens förmåga att se det enskilda barnets premisser och anpassa sig efter dessa utan att förlora sin ledarskapsroll. Här är det viktigt att se en skolas personella resurser som en reell resurs, att våga som pedagog stå för de olikheter och det som gör oss unika trots likheter i ett uppdrag. Som pedagog är det angeläget att lyfta fram sina starka sidor och se vem som har en relation till en elev för att kunna ge relevant stöd. Det är inte alltid en mentor eller en specialpedagog som är den rätta. Här måste man låta det professionella verka och inte bli personlig i det avseende att man tar något som ett personligt misslyckande.

De flesta eleverna i studien började skolka de senare åren i grundskolan. Det stämmer överens med den statistik som gjorts av Skolverket (2010). Få av eleverna kommer ihåg det första tillfället då de skolkade. Sundell, El-Khoury och Månsson (2005) talar om skolkandet som en process. Det hela börjar med att eleven kommer för sent, sedan skolkar eleven några timmar för att sedan utebli från undervisningen i flera dagar eller längre. Om skolkandet är ett led i en sådan process är det svårt att komma ihåg det första tillfället. Det blir tydligt att det är angeläget att tidigt sätta in insatser mot de första tecknen som kan vara för sen ankomst. Eleverna har inte upplevt att skolan har sett deras höga frånvaro som ett problem. De har inte fått några tidiga signaler. Föräldrar har inte heller informerats om den höga frånvaron. Detta är ett dilemma då skolan enligt skollagen skall agera omgående då eleven uteblir från undervisningen (SFS nr: 1985:11003 kapitel 13 §).

Eleverna uppger olika skäl till att de skolkar/skolkade från skolan. Det handlar bland annat om mobbing, utagerande i och med ett kontrollbehov, brist på förståelse och skilsmässa. Gemensamt för fyra av eleverna är att de alla har tillhört en mindre grupp och på det viset känt sig utpekade. I denna kommun där dessa elever har sin skolbakgrund beskrivs inkludering som en viktig del av skolans arbete. Detta kan mot bakgrund av elevernas utsagor ses som motsägelsefullt. Detta att samtliga elever uppger olika skäl till frånvaro visar att det inte går att stödja dem med likriktade insatser utan att det krävs en förståelse för varje enskild elevs behov och utifrån detta kan ett konstruktivt möte med eleven äga rum.

Eleverna upplever att det blir ”tråkigt” när de inte förstår vad som ska göras; ibland har de svårigheter att förstå vad läraren säger på lektionerna. Det är tydligt att flera elever tror att mycket av skolket beror på att skolan är ”jobbig”. ”Jobbig” definieras inte men begreppet återkommer vid tal om lektioner, krav och förväntningar. Tankar kring att man inte blir sedd eller förstådd i skolan dyker upp. Vad som också framkommer är att eleverna inledningsvis har skolkat utan att det har fått några konsekvenser.

Genom att tillhöra den mindre gruppen tillskrivs eleverna en identitet. Det är en identitet som särskiljer dem från normen. Hjärne och Säljö (2007) talar om stigmatisering och hur diagnostisering och särskiljning skapar förväntningar på vad man kan tänkas klara av. Henriksson (2009) beskriver exkluderingen som en lärdom för elever att de inte är kvalificerade som ”normalelever”. Placeringen i den mindre gruppen är ett försök från skolan att genom en kompensatorisk stödinsats hjälpa eleverna att klara av det som de inte klarar av i ”normalklassen”.

Juul och Jensen (2003) beskriver hur viktigt det är att pedagoger har förmågan att inkludera barnen i samspel med dessa; barn som inte trivs behöver bli sedda, hörda och tagna på allvar menar Juul och Jensen (2003). Vidare beskriver man det som ”en etisk skamfläck på pedagogiken” (Juul och Jensen s.107) när det uppstår vad man kallar ”otillfredsställande professionella relationer” (Juul och Jensen s.107) då man lägger ansvaret på barnet vid konflikter och bortser från barnets verklighet.

Flera elever upplever att det finns vuxna på skolan som lyssnar på dem men de upplever samtidigt att det inte att någon lyssnar tillfredsställande på dem. I en relation upplever eleven det som tillfredsställande att bli uppläxad och t o m utslängd av sin mentor. Eleven blir i och med detta sedd. Genom att bli uppläxad och utslängd befinner sig eleven i det som Juul och Jensen (2003) beskriver som den assymetriska vuxen-barn-relationen, där den vuxne har ansvar för kvalité och konsekvenser av samtalet. Här representerar mentorn eller den vuxne

mer makt. Han visar att det är professionellt i sin ordning att lägga ansvaret på eleven med kritik och tillrättavisningar. Det är i sin ordning att den vuxne har makten om den används för att stödja den yngre

Flertalet av eleverna har skolkat eller skolkar från allt. De uttrycker att det mesta i skolan är ”tråkigt” och de känner en uppgivenhet. Vissa lektioner känns angelägna för några. Två elever går på utvalda lektioner då de har ett genuint intresse för ämnet. En elev som går på hemkunskapen uttrycker en tydlig stolthet över sin förmåga att laga mat. Innehållet på lektionerna uttrycks här som avgörande för elevens närvaro. En annan elev har goda förkunskaper i historia som han har förvärvat tillsammans med sin farfar. Eleverna deltar när de känner sig trygga med ämnet; det är något som de kan och klarar av. En elev går på specialpedagogens lektioner eftersom elever där förstår mål och krav på det som ska göras. Här kan man igen se det som Sundell, El-Khouri och Månsson (2005) talar om som viktiga skyddsfaktorer i samband med skolk, tydlighet med förväntningar och krav.

Häggqvist (2000) skriver i sin undersökning att skolans miljö och undervisningens utformning är en starkt bidragande orsak till skolk. Häggqvist refererar också till Wrangsjö (1995) när hon skriver att elever inte kommer till lektioner när de vill undvika att visa vilka brister de har i ämnet. I vårt fall går eleverna till de lektioner där de känner sig säkra och trygga; i ett fall har eleven goda förkunskaper i ämnet historia då han har lärt sig mycket i ämnet genom återkommande berättelser av och samtal med sin farfar. I det andra fallet är eleven van att laga mat; det uttrycks av eleven själv att färdigheterna och vanan finns redan i ämnet. Det är därför som lektionerna i hemkunskap är intressanta.

I Skolverkets rapport (2010) tas undervisningens utformning upp som en möjlig bidragande orsak till skolk. Man menar att det ställs för höga krav på eleverna, de är också ofta hänvisade till självständigt arbete. Lärarlösa lektioner och ofta förekommande salsbyten är andra möjligt bidragande orsaker som tas upp i rapporten (2010).

Reid (1999) talar om skolkets komplexitet. När en elev har skolkat och sedan återkommer till skolan väntar nya problem eftersom eleven kommit efter. På så vis hamnar eleven i en ond spiral och skolkandet kan lätt eskalera. Eleverna går till de lektioner där de redan har färdigheter och kunskaper och där de utan svårigheter kan följa undervisningen. När det gäller övriga lektioner har eleverna svårt att se vilka mål som finns och vilka krav som ställs. Då de varit frånvarande vid flera tillfällen och därmed missat viktig lektionstid blir de informerade om vad de missat och samtidigt blir de anmodade att följa undervisningen där klassen befinner sig nu. Kraven blir då för eleverna övermäktiga. Där har de hamnat i det som av Reid (1999) benämns som den onda spiralen. När eleverna varit frånvarande i ett ämne väntar dem uppgifter som de måste göra för att ta igen. Ibland får de förenklade uppgifter. De bemöts kompensatoriskt, då skolan försöker att kompensera eleverna för deras frånvaro. Eleverna i studien ser skolans försök att kompensera dem som övermäktigt och det resulterar i att de återvänder till skolkandet, Reids (1999) ”onda spiral”.

Mer än hälften av eleverna är kvar på skolans område. De befinner sig i korridorer eller uppehållsrum och några är ute på skolgården. De väntar på andra elever som följer undervisningen och umgås med dem. Eleverna undviker klassrummet där de ska vara men använder sig av skolan som social arena; om de känner sig otrygga i klassrummet kan de ändå känna sig trygga i skolan som social mötesplats. De elever som söker sig bort från skolområdet söker sig till andra områden där det för tillfället känns mer meningsfullt att vara eller där de får vara ifred. Eleverna känner en press då det ställs krav från skolan som de inte

klaras att svara upp till. Eftersom de är osäkra på vad som förväntas av dem känner de sig uppgivna. De vill ta sig ur skolket men klarar inte att reda ut sin situation. Det kan då finnas ett behov av att vara för sig själv och vara ifred.

Några av eleverna efterlyser inte någon att prata med. Dessa elever har också varit tydliga med att det inte finns någon som lyssnar på skolan. Övriga elever efterlyser någon att prata med som de själva aktivt valt. Vissa av dem som tidigare haft samtal i skolan har de upplevt samtalen som krävande och också att den vuxne har styrt samtalet. Detta visar att eleverna har erfarenheter av asymmetriska relationer med vuxna i skolan där deras, elevernas, verklighet inte inbegrips. Det är också så att eleverna varit i kontakt med vuxna i skolan som inte förstår deras svårigheter; vad som är svårt, varför det är svårt och hur det är svårt. När pedagoger och lärare har samtal med elever i skolan har de ofta ett syfte eller ett mål med samtalet skriver Juul och Jensen (2003). När eleverna i studien inte efterlyser någon att samtala med eller säger att de själva vill välja visar de på ett vis att de inte har positiva erfarenheter av de samtal de har haft eller erbjudits tidigare i skolan. Vid några av de samtal de har erfarenheter av har det ställts krav; det har varit krav på att ta igen vad de missat, krav på att regelbundet återvända till skolan och krav på att försöka lösa problem. När det finns förväntningar eller ställs krav i dessa samtal kan lätt den atmosfär av tillit som är så viktig i relationen mellan lärare och elev gå förlorad. Henriksson (2009) diskuterar vikten av elevernas tillit till sina lärare. Henriksson (2009) menar att för osäkra och besvikna barn och ungdomar kan känslan av tillit vara viktig eftersom de då kan inse att det finns en ärlighet runt dem som de kan bygga vidare på.

Eleverna talar inte om rektorer eller skolledning i intervjuerna. Detta skulle kunna bero på att de inte haft någon kontakt med dem och på det viset har de inte haft någon inverkan på elevernas bild av skolan. Detta kan innebära att de inte ser rektors eller skollednings uppdrag. Eleverna saknar troligen en helhetsbild av skolans verksamhet. Detta kan hänföras till det dilemmaperspektiv som Nilholm (2007) beskriver: Vilken verksamhet går en elev till? Vilket är skolans uppdrag? Vilka funktioner har de olika professionerna på en skola? En medvetenhet kring dessa frågor skapar en helhetsbild kring skolans verksamhet. Om forskning kring området når ut till verksamheter, elever och föräldrar kan det skapas riktlinjer och rutiner där alla är medvetna om vad som gäller. Tydlighet ger trygghet och en svårighet för någon kan bli en gemensam angelägenhet. Det har inte framkommit i elevernas utsagor hur det verkligen har fungerat på varje skola. Däremot har avsaknaden av en helhetsbild av skolan i samtal och intervjuer med eleverna gett upphov till reflektioner kring de olika dilemman som uppstår i verksamheterna.

Diskussion

Detta kapitel inleds med en reflektion över val av forskningsansats, metod, urval och vad detta betyder för studien och dess resultat. Det förs en diskussion kring studiens styrkor och brister och vad valen av metod haft för betydelse för studien. Vidare vidgas diskussionen utifrån specialpedagogiska implikationer. Avslutningsvis ges en sammanfattande slutsats.

Metoddiskussion

Valet att göra en kvalitativ studie med semistrukturerade intervjuer grundas på att syftet var att med en livsvärldsfenomenologisk ansats och med stöd av hermeneutiken ta del av informanternas upplevelser kring ämnet ogiltig frånvaro. De val som är gjorda i studien påverkas till viss del av att tolkningarna kan komma att påverkas av tidigare förförståelse. I den ansats som ligger till grund för studien försöker man ta del av någons erfarenhet inom ett område, i detta fall ett ämnesval som rör ogiltig frånvaro från ett eller flera skolämnen. Med stöd av livsvärldsfenomenologin som ansats finns en strävan efter att låta fenomen komma till tals på sina egna villkor (Berndtsson, 2001).

Vi har varit två som skrivit denna studie tillsammans och rent arbetsmässigt är det positivt att under hela arbetets gång ha någon att dela sina tankar, upplevelser och erfarenheter med. Det som har framträtt när man skriver tillsammans med någon, är tillgången av en sparringpartner som sporrar en och kan hjälpa till att förtydliga de argument som framkommer och ytterligare utveckla dessa. En nackdel är att hitta tider att mötas och att hitta en gemensam grund i skrivprocessen, i planering och genomförandet av uppsatsen i helhet.

Valet föll på att göra tre pilotstudier för att pröva olika sätt att intervjua tre av informanterna. Pilotstudierna gick ut på att undersöka frågornas kvalitet och rollen som intervjuare. Beslutet efter pilotstudierna föll på att genomföra intervjuerna enskilt. Pilotstudierna var värdefulla för att det ökade vår egen förståelse både när det gäller frågornas kvalitet men även kring rollen av oss som intervjuare. Vid genomlysning av dessa intervjuer kunde vi märka vår egen svårighet vid pausering från informanten och att vi hummade instämmande. Detta diskuterades noggrant innan vi inledde intervjuerna inför studien. Inom livsvärldsfenomenologin är det möjligt enligt Bengtsson (2005) att använda sig av flera olika kvalitativa metoder. Denna studie bygger på intervju och samtal.

Samtliga intervjuer spelades in, bland annat för att det fanns en överenskommelse mellan oss som forskare att transkribera allt material gemensamt och på så sätt ge varandra möjlighet att ta del av alla intervjuer. Vi kunde märka i transkriberingen av dessa intervjuer att vi hade mer tålamod, vi väntade in svar från våra informanter och vi kunde inte höra att vi hummade instämmande. Efteråt fördes en diskussion kring vårt eget kroppsspråk; det är inget som vi kommer att gå djupare in på studien. Vi utgår från att det har haft så lite betydelse att det är försumbart. Vid transkriberingen av allt material ökade diskussionen i omfattning ju fler transkriberingar som gjordes. Horisonterna vidgades och förståelsen blev djupare ju fler genomlysningar och diskussioner som genomfördes.

En brist i denna studie är att tiden inte funnits för att delta i informanternas miljö på skolan, Bengtsson (2005) menar att det ger ett större värde om man kan förstärka sina intervjuer med faktiska observationer. Vi anser emellertid att vi med vår förförståelse och den samlade gemensamma yrkeserfarenheten som finns, har insikter i skolans miljö. Det är ändå inte en fullkomlig bild då vi inte har insikter i de skolor som studien berör.

De val som gjorts har gett oss svar på de frågeställningar som ställdes. För att få en djupare kunskap hade vi eventuellt behövt möta våra informanter vid ett flertal gånger och vid olika situationer. Här kommer det in en begränsning i studien när det gäller tid och rum. Det hade varit givande och informativt att få träffa informanterna över en längre period för att se om deras upplevelser och tankar kring ämnet hade förändrats. Det hade också varit intressant att

göra en större och mer omfattande studie med fler informanter och på fler skolor. Studien hade eventuellt fått en ytterligare dimension om vi hade gjort ett annat urval exempelvis genom ett slumpmässigt urval spritt över fler kommuner.

Enligt Stukát (2005) är det viktigt att veta vilka som ska ingå i en undersökning och att argumentera för de val man gjort. I denna studie var avsikten att finna informanter som vi inte hade någon relation till. En önskan fanns att informanterna gjorde ett aktivt eget val och ville delta i studien. Det var också angeläget att det inte var någon rektor eller lärare som pekade ut någon elev eller att det inte var någon frånvarokontroll som urvalet byggdes på. Det väsentliga var att informanterna som deltog själva ansåg att de hade en erfarenhet, upplevelse kring ogiltig frånvaro och ville delge detta till oss och till studien. Då valet föll på att intervjua äldre elever, vände vi oss inte till vårdnadshavare, utan lät informanterna göra ett eget val avseende vilken kontakt som skulle tas med vårdnadshavare.

Med tanke på forskningsansatsen och val av metod, intervjuundersökning, så fanns det en viss medvetenhet om att en kvalitativ analys av semistrukturerade intervjuer är ett hårt och tidskrävande arbete (Stukát, 2005). Även valet att studera frånvaro hos informanterna gjorde att vi valde att gå ut till klasser och inte till specifika personer, allt för att vi skulle få ett urval av informanter som valde att delta och som inte deltog på grund av identifiering av andra. Inledningsvis hade vi en tanke om att det kunde bli ett bortfall beroende av ämnets karaktär. Här visar det sig att de antagande som ibland görs utifrån de föreställningar som finns kring en fråga inte alltid stämmer överens. Informanterna kom till intervjuerna och var även samtliga villiga till att möta oss igen ifall det behövdes.

De etiska ställningstaganden vi gjorde till denna studie har diskuterats och vi anser att de val som gjorts med avseende på etiken har varit de rätta. Inledningsvis fanns det en tveksamhet kring valet om att informera vårdnadshavare eller inte. Slutligen beslutades att inte informera om det inte var på initiativ av informanterna själva. För att skapa en möjlighet till en kommunikation med vårdnadshavare lämnades ett missivbrev ut. Det var informanterna som fick avgöra om det skulle tas en kontakt med vårdnadshavare, det beslutet grundades på deras ålder och med en tanke om att det skulle kunna påverka informanternas utsagor om de visste att vårdnadshavare skulle ta del av studien. Ingen av informanterna har bett om att deras vårdnadshavare skulle kontaktas. Det har inte heller varit någon som tagit kontakt med oss.

Specialpedagogiska implikationer

I diskussionen kommer vi att beskriva det som framkommit i studien då vi tagit del av åtta elevers upplevelser och syn på ogiltig frånvaro. Genom studien har vi fått en ökad förståelse för vad som ligger till grund för ogiltig frånvaro i skolan. Vi kommer mot bakgrund av detta utgå från några specialpedagogiska perspektiv när vi blickar framåt för att finna verktyg som kan användas konstruktivt i ett arbete som syftar mot en skola för alla och som inbegriper och stöder elever som inte närvarar.

I studien har det framkommit att det har förekommit flera försök att kompensera informanterna för deras frånvaro. Det har handlat om kompensation genom minskad arbetsbörda, i form av annat arbetsmaterial; det har erbjudits samtalsstöd och anpassning av undervisning. Kompensationen har ibland bidragit till en ökad ångest för att hinna med det

som skall göras. Arbetsuppgifterna informanterna har fått sig tilldelade har inte varit helt lätta att förstå. Informanterna har inte förstått exakt vad de ska göra för att nå måluppfyllelse. De beskriver att de utvecklingssamtal de varit på inte varit positiva och inte gett dem någon ledtråd till varför de nått ett mål eller varför de inte nått målet. Här kan man föra en diskussion utifrån språkliga barriärer. Är det terminologin som skapar otydlighet eller är det en oförmåga att konkretisera vad som förväntas av någon? Bägge dessa faktorer kan vara av betydelse men det är något som skapar en otydlighet och som kan bidra till att man främjar sig mer än att man närmar sig varandra.

Utifrån ett relationellt perspektiv blir ovanstående ett hinder och de informanter vi har mött har inte upplevt att det har funnits en fungerande relationell funktion på skolan. Det relationella stödet har inte fått betydelsen att fullt ut kunnat stödja eleverna till en ökad närvaro eller en ökad måluppfyllelse. I de fall där informanterna har upplevt att det har funnits en relation har de även uttryckt att det varit bra när lärare blivit arga eller besvikna. Även om de uttrycker att det är bra när lärare reagerar har det ändå inte lett till att den ogiltiga frånvaron har upphört. Det har av en av informanterna beskrivits som en förväntan, mentorn hade visat omtanke och en vilja, men när inte den kunde fullföljas fullt ut, enligt informanten, så blev det istället ytterligare en besvikelse. Konsekvensen kan bli att det blir värre om inte de uppgörelser som är gjorda följs. För att få en ökad trygghet i skolan, något som flera av informanterna uttryckte att de saknade, så är det viktigt att det som blir sagt verkligen sker. Här blir en reflektion att det är bättre att arbeta kortsiktigt med tydliga mål för att få ett mer konkret och greppbart mål för att sedan på sikt få en mer långsiktig plan för att öka närvaron. Elever och lärare kan lätt snabbt vilja hitta en lösning på problemen som uppstår. Här är tidiga insatser betydelsefulla. Utifrån dessa kan sedan en mer långsiktig planering göras. Det är lätt att det uppstår en otålighet om det inte syns någon förändring hos vare sig hos elever eller hos lärare. Det är här som tidiga insatser är betydelsefulla. Då kan en mer långsiktig planering göras och det blir inte samma stress och påverkan på betyg som det blir i senare skolår som år åtta och nio.

Juul och Jensen (2003) diskuterar de relationella processer som lärare, förskollärare och andra pedagoger har med barn och ungdomar. När det gäller de grundläggande förutsättningarna för förhållandet som de flesta elever har till skolan menar Juul och Jensen (2003) att många barn nöjer sig med att de inte har något inflytande hurvida de skall gå till skolan eller inte. Skolan har därför en möjlighet att skapa en relation till barnen som skulle få dem att bejaka skolan. Här krävs det att det ska finnas en känsla av respekt och jämlikhet. Juul och Jensen (2003) skriver om det motsatta fenomenet inom skolan och liknande institutioner idag då auktoriteternas respekt för individen är en förutsättning; det som förut var individens respekt för auktoriteten. Barns och ungdomars ansvarstagande är förutsättningen för skolans arbete. Tidigare i skolan var det viktigt att bli något; idag är det lika viktigt att bli någon. Detta kan man läsa om när det gäller elevens ansvar och inflytande som är grundläggande i både Lpo 94 (2006) och Lpf 94 (2009) ; undervisningen ska vara demokratisk och eleven ska förberedas för att på ett ansvarsfullt vis aktivt kunna delta i demokratiska processer.

Hjørne och Säljö (2007) skriver om ledmotivet ”En skola för alla” i den svenska skolan. De beskriver hur förutsättningarna att platsa i denna skola för alla är mycket olika. Det finns en lång tradition av segregering och differentiering av elever. Hjørne och Säljö (2007) beskriver också hur barn formar sin identitet efter diagnoser som de tillskrivs i skolan. Detta kan få som en konsekvens att man inom skolan använder sig av kompensatoriska lösningar istället för att se till de individuella behoven.

De krav som ställs på eleverna i dagens skola innebär inte bara att de skall tillskansa sig kunskaper, de ska dessutom vara aktiva, ansvarstagande och delaktiga i beslut. Eftersom skolan idag inte bara är ett kunskapsäte utan också en social arena som kräver aktivt deltagande, social förmåga och ansvarstagande kan skälen till att inte gå dit vara mycket olika. Det har visat sig bl.a. i Skolverkets rapport (2010) där det har framkommit att orsakerna till skolk är ”en komplex väv av olika problem som kan röra både hem och skola” (a.a., s 8). Skolans organisation nämns som en faktor som kan ligga bakom skolk; ett annat fenomen som omnämns i rapporten är bristande närvarokontroll.

Flertalet informanter uttalar att det som de behöver göra för att få ett betyg eller nå ett mål innebär ytterligare arbetsuppgifter som de ska lämna in och är därmed ytterligare en belastning. Problematiken blir att alla uppgifter kommer samtidigt och ska vara klara samtidigt. Lärarna vill stödja informanterna och försöker finna kompensatoriska medel för att kunna hjälpa informanten. Exempelvis delar lärarna ut arbetsuppgifter som visar hur mycket informanterna har missat och vad de behöver göra för att ta igen. Kompensationen kan bland annat bli att man tar bort en bok och ger ett utdrag från boken istället. När kompensationen inte leder till någon förändring av ett beteende så kan problematiken kring ett fenomen som ogiltig frånvaro behöva vidgas och lyftas. Omgivningen kan behöva granskas och förändras. Nilholm (2007) ger uttryck för det när han för en diskussion utifrån dilemmaperspektivet. Det är ett perspektiv som kan användas och ha som bakgrund när man för en diskussion för att hitta salutogena och samtida insatser till stöd för elever som behöver komma tillbaka till en skolmiljö.

En fungerande plan över hur man arbetar för att motverka ogiltig frånvaro samt hur man uppmärksammar fenomenet bör finnas i kommunen. Varje enskild skola och skolform behöver tydliga rutiner som är kända för alla verksamma inom skolan och där det tydligt framkommer vem som ansvarar för vad. Kommunikation mellan hem och skola är oerhört avgörande för att nå samtidighet i insatser. Det är viktigt att i verksamheterna föra diskussioner kring vad det är man förväntar sig att en elev ska göra för att få målpuppfyllelse och att öka en medvetenhet kring vad som sker med en elev som förlorar viktig tid i skolan. Diskussionerna bör inte fokusera på eleverna som problembärare utan som individer i svårigheter.

Utifrån studiens resultat kan det föras en diskussion kring hur specialpedagogs resurser tas tillvara och vilken roll är viktig för specialpedagogen? Specialpedagogens kompetens rör sig i ett helhetsperspektiv gällande skolan. Specialpedagogen skall verka på organisations-, grupp- och individnivå. Det är viktigt att tydliggöra vilken kompetens en specialpedagog har för att den arbetsbeskrivning som utverkas i en verksamhet är utvecklande för alla berörda. Utifrån denna studie ses den komplexitet som finns kring ett dilemma som ogiltig skolfrånvaro. Hur arbetas bra rutiner fram? Hur ges stöd kollegialt? Hur tas all profession på en skola tillvara? Detta är viktiga frågeställningar för att utveckla skolan till att bli en fungerande verksamhet och en skola för alla. I denna studie kom inte specialpedagogens roll fram utom i ett fall. Där kan man se att den personen haft betydelse. Det som det är svårt att diskutera kring är om det berodde på personens yrkeskompetens eller om det var en fungerande personkemi mellan två individer.

Denna diskussion förs med tanke på en framtida yrkesroll som specialpedagog. Det är då av intresse att diskutera framtida forskning och då fokusera på specialpedagogens roll i en verksamhet där målet är att verka för en skola för alla med en ökad närvaro. Ny forskning behöver utvecklas ute i verksamheterna. Vi kan mot bakgrund av denna studie med större

säkerhet möta elever med en frånvaroproblematik. Vi kan med stöd av den forskningsansats vi använt oss av också se metoden som vi använt i studien som ett verktyg då vi sett behovet hos eleverna att delge oss sina livsberättelser. Det är inte endast deras behov att berätta utan även förmågan att ta sig tid att lyssna som är relevant.

Sammanfattande sluttidsskussion

Syftet med denna studie var att ta del av åtta informanternas upplevelser och deras perspektiv på ogiltig frånvaro. Genom deras berättelser har förståelsen ökat kring varför vissa väljer bort skolan. Genom bearbetning och analys av styrdokument, tidigare forskning och specialpedagogiska perspektiv har bilden av alla de komplexa orsakssammanhang som finns kring fenomenet ogiltig frånvaro blivit tydligare. I början av studien fanns inte en medvetenhet om all forskning som gjorts inom området. Vi var inte heller medvetna om alla de rapporter som har skrivits och hur mycket arbete som har gjorts när det gäller skolk och skolvägran. Då vi länge varit engagerade i problematiken stod vi frågande inför varför inte all denna information har nått ut när problematiken är så stor. Det har därför hos oss under arbetets gång väckts en vilja att vilja sprida kunskap om detta område.

Genom granskning av styrdokument och de förordningar som finns har vi sett att det finns tydliga riktlinjer när det gäller närvaron i skolan.

Vi har funnit att ett perspektiv som gynnar ett konstruktivt arbete för att bekämpa skolk i skolan är det som Ahlberg (2009a) beskriver som kommunikativt relationsinriktat insats, där vikten av en helhetssyn och samverkan mellan olika aktörer som är ansvariga för att verka för en skola för alla samverkar. En grundmurad helhetssyn på skolan som verksamhet med tydliga riktlinjer och tydlig struktur gynnar elever i behov av särskilt stöd och de elever som inte är närvarande. Ahlberg (2009b) uttrycker vidare att forskningen i framtiden borde fokusera på enskilda individer i behov av särskilt stöd och på skolan som organisation och verksamhet. Tydlighet på alla nivåer är av yttersta vikt när det gäller elever med ogiltig frånvaro.

Informanterna i vår studie upplevde skolan som meningslös. De hade svårt att förstå mål och mening i skolan och uttryckte en tristess när det gällde både undervisning och bemötande från lärare. Vi finner det önskvärt att skolan skulle fungera på det sätt och med den undervisning som Bayliss (1998) beskriver när han citerar Chasty (1993) ” If children cannot learn from the way we teach can we teach the way they learn?” (s.65 Thereosing Special Education). När vi kan möta varje elev utifrån dess förutsättningar och behov och undervisning och verksamhet kan anpassas efter eleven, då har vi kommit långt. För att möta eleven på bästa vis ser vi att den relationskompetens som Juul och Jensen (2003) beskriver som ett av lärarens viktigaste redskap måste tas tillvara. Mot bakgrund av det kan vi ta del av elevernas livsvärldar som de har ett så starkt behov av att dela, genom det förutsättningslösa samtalet utan krav och förväntningar.

Framtida forskning

Ogiltig frånvaro är ett angeläget ämne att beforska. Med mer medvetenhet kring långsiktiga lösningar och mer öppenhet inför individers egen förståelse kring olika fenomen går det att finna lösningar både till stöd i arbetet som specialpedagog och som stöd till att öka närvaron i skolan. Forskningen skulle tjäna på att rikta in sig på undersökningar i tidiga åldrar och sedan följa långsiktiga arbeten för att motverka ogiltig frånvaro. I framtiden skulle forskningen gynnas av en konstruktiv helhetssyn som bas för teorier om specialpedagogik.

Slutord

Denna studie har gett oss nya kunskaper som vi inte hade tidigare. Den förmån det har varit att få ta del av dessa ungdomars livsvärldar har gett oss nya perspektiv och nya upplevelser. Flera av våra föreställningar kring varför elever väljer bort delar eller all skolans verksamhet har omvärderats. Vår föreställning om att informanterna eventuellt inte ville delta eller förmådde delta var det första som omvärderades och fick oss att förstå att de hade en berättelse de ville dela med sig av. Att ta tid och lyssna var något som vi insåg under studiens gång att det var av oerhört värde. Det är inte alltid högsta prioritet att snabbt försöka hitta åtgärder inför något problem. Eleverna vi mötte ville träffas; de ville berätta om sina upplevelser, de ville förändra sin situation och de kände sig ensamma. De upplevde att ingen riktigt förstod eller lyssnade. De beskrev hur de uppskattade engagemang från vuxna. Vi hade en föreställning om att några flydde vuxenvärlden men våra informanter efterfrågade en vuxenvärld som verkligen försöker förstå och som lyssnar.

I och med denna studie har våra livsvärldar förändrats och vi har fått en vidgad horisontbild. Det som rört och berört är att informanterna har uttalat så tydligt att de vill att det ska ske en förändring. De insatser som gjorts beskrivs med tveksamhet av informanterna och de har inte upplevt det som de har fått det stöd de behövt och det har inte heller lett till en ökad närvaro. Vi är glada över att vi lät informanterna komma till tals av egen vilja och utan någon definition på hur mycket frånvaro eller hur stor problematik någon annan tyckte att de hade. Detta har bidragit till en ökad förståelse att den egna bilden individen bär med sig formar individen starkt och att det är inte några procentuella siffror som avgör hur man ser på sig själv i bilden av någon med ogiltig frånvaro.

Under studiens gång möttes vi av en hel del forskning gjord inom samma område som vår studie. Det har varit dagsaktuella diskussioner i media utifrån skolministerns förslag att föra in frånvaro i betyg. Det vi märkte under studiens gång var att många av våra informanter inte hade känt av några konsekvenser av sin frånvaro innan de fick betyg. Konsekvenserna blev tydliga när de skulle söka in på ett nationellt program.

Utifrån resultat av tidigare studier har vi uppmärksammat att det finns brister i kommuner och skolans hantering när det gäller ogiltig frånvaro. All den forskning som gjorts är något som vi önskar skulle nå ut till alla skolor och kommuner som något som genomsyrar all verksamhet. Detta innebär inte att man kan skapa rutiner som gäller för alla berörda elever med ogiltig frånvaro. Det viktigaste är att stanna upp och lyssna. Vad har eleven att berätta?

Avslutningsvis vill vi mena att genom öppenhet, delaktighet, samsyn och samarbete som vilar på forskningens grund kanske det går att nå fler elever i skolan och genom detta ta del av de livsvärldar som finns i ett klassrum. Det måste vara elevens verklighet vi ska utgå från när vi som specialpedagoger strävar mot devisen en skola för alla.

Referenslista

- Ahlberg, A. (2007). Specialpedagogik – ett kunskapsområde i utveckling. I C. Nilholm, & E. Björck-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007) (s.66–84). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Ahlberg, A. (2009a). Kunskapsbildning i specialpedagogik. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning. En mångfasetterad utmaning* (s.9–28). Lund: Studentlitteratur
- Ahlberg, A. (2009b). Epilog. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning. En mångfasetterad utmaning* (s. 341–346). Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, M & Sköldberg, K (2009): *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur
- Barron, K. (1999). Ethics in qualitative social research on marginalizes groups. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 1(1), 38-49.
- Bayliss, P. (1998) Models of Complexity. Theory-driven intervention practices. Clark, Catherine, Dyson, Alan, & Millward, Alan (Red.) (1998). *Theorising special education*. (s.61-78). London and New York: Routledge
- Bengtsson, J. (2005). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. I: J. (red): *Med livsvärlden som grund. Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Berndtsson, I. (2001). *Förskjutna horisonter: livsförändring och lärande samband med synnedsättningar och blindhet*. Göteborg: Acta Universitatis Gothenburgensis.
- Berndtsson, I. (2009). Att lära med kroppslig funktionsnedsättning. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning. En mångfasetterad utmaning* (s.251-274). Lund: Studentlitteratur.
- Björck-Åkesson, E. & Nilholm, C. (2007). Inledning. I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007) (s. 7–16). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Carlsson, N. (2005) Livsvärldar på kollisionkurs i skolan. I: Bengtsson, J.(Red): *Med livsvärlden som grund. Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Clark, Catherine, Dyson, Alan, & Millward, Alan (Red.) (1998). *Theorising special education*. London and New York: Routledge.
- Dyson, A. (2006) *Changes in educational theory from an English perspective*. University of Manchester.

Emanuelsson, I; Persson, B. och Rosenqvist J. (2001) *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket

Examensförordning, specialpedagogexamen (SFS 2007:638)

Fischbein, S. (2007). Specialpedagogik i ett historiskt perspektiv. I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007) (s.17–35). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Fremont, W.P. (2003) *School Refusal in Children and Adolescent State University of New York Upstate Medical University, Syracuse, New York Am Fam Physician* 2003; 68:1555-1560, 1563-4

Gilje, N. & Grimen, H. (2006). *Samhällvetenskapernas förutsättningar*. Göteborg: Daidalos.

Giota, J. & Lundborg, O. (2007). *Specialpedagogiskt stöd i grundskolan – omfattning, former och konsekvenser*. Göteborg: Göteborg University.

Henriksson, C. (2009) *Klassrumsflyktingar. Pedagogiska situationer och relationer i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.

Hjörne, E. & Säljö R. (2007) *Att plats i en skola för alla. Elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Stockholm: Norstedts Akademiska förlag

HSFR Etikregler. (u.å/08) <http://www.codex.vr.se/oversikter/humsam/humsam.html>

Husserl, E. (1995) *Fenomenologins idé* (J. Bengtsson, övers.). Göteborg: Daidalos. (Original publicerat 1989)

Häggqvist, S. *Elevfrånvaro. Ett mått på skolans arbetsmiljö och elevers hälsa*. Arbetslivsinstitutet. Rapport nr 200:7, Stockholm

Juul, J. & Jensen, H. (2003). *Relationskompetens i pedagogernas värld*. Stockholm: RUNA

Jönsson, A. (1990) *Skolk – en forskningsresumé*. Stockholm: Skolöverstyrelsen (Metarapport nr 1)

Karlberg, M. & Sundell K. (2004) *SKOLK-Sund protest eller riskbeteende?* Forsknings och utvecklingsenheten, Stockholm, FoU-rapport

Kroksmark, T. (1986) *LIVSVÄRLDEN. Noteringar på vägen mot en ontologi för fenomenografisk forskning*. Institutionen för pedagogik, Göteborgs Universitet

Kvale, S. (1997) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Lpf 94, *Läroplan för de frivilliga skolorna*. Ändring införd t.o.m.SKOLFS 2009:18. Stockholm: Fritzes

Lpo 94, *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, för förskoleklassen och fritidshemmet*. Ändring införd t.o.m. SKOLFS 2006:23. Stockholm: Fritzes

Magne, O. (1999). *Den nya specialpedagogiken i matematik*. Institutionen för pedagogik, Malmö Högskola. Malmö: nr 655.

Merriam, S. B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

Många hoppar av gymnasiet. (2008, 17 juni) *Helsingborgs Dagblad*

Nationalencyklopedin, band 1-17. (1989-1996). Höganäs: Bra böcker.

Nilholm, C. (2007). Vad och vems är kunskapsobjektet? – reflektioner över hur den specialpedagogiska praktiken kan och bör studeras. I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007) (s. 100–113). Stockholm: Vetenskapsrådet

Persson, B. (2007). Svensk specialpedagogik vid vägskäl eller vägs ände? I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007) (s. 52–65). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Reid, K. (2000). *Tackling Truancy in Schools. A Practical Manual for Primary and Secondary Schools*. London: Routledge.

Reid, K. (1999) *Truancy and Schools*, London: Routledge

Rosenqvist, J. (2007). Några aktuella specialpedagogiska forskningstrender. I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007) (s.36–51). Stockholm: Vetenskapsrådet.

SFS nr: 1985:1100 *Skollag*. Utbildningsdepartementet

SFS nr: 1992:394 *Gymnasieförordning*. Utbildningsdepartementet.

SFS nr: 1992:598 *Skollag*. Utbildningsdepartementet

SFS nr: 1995:1248 *Skollag*. Utbildningsdepartementet

SFS nr: 2010:800 *Skollag*. Utbildningsdepartementet

Skolverket (2001). *Utan fullständiga betyg – varför når inte alla elever målen?* Skolverkets rapport nr 202

Skolverket (2005). *Information kring elevers frånvaro i gymnasieskolan*

Skolverket (2008). *Rätten till utbildning. Om elever som inte går i skolan*. Skolverkets rapport nr 309

Skolverket (2010). *Skolfrånvaro och vägen tillbaka. Långvarig ogiltig frånvaro i grundskolan ur elevens, skolans och förvaltningens perspektiv*. Skolverkets rapport nr 341

Sundell, K; El Khouri, Bassam & Månsson, J (2005) *Elever på vift. Vilka är skolkarna?* Stockholm, FoU-rapport 2005:15

Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur

Ödman, P-J (2007). *Tolkning, förståelse, vetande – Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Norstedts

Internetadress: (<http://www.ips.gu.se/utbildning/program/specpedprogr/>)

Bilagor

Bilaga 1

Hej!

Vi heter Annelie Andersson och Ulrika Hedencrona och vi arbetar inom skolan som pedagoger samtidigt som vi läser in en examen inom specialpedagogik. Under våren skriver vi ett examensarbete på specialpedagogprogrammet. Det ska handla om elever som har eller har haft frånvaro från skolan och deras upplevelser och tankar kring hur svårigheterna kan ha påverkat deras skolsituation och självbild. Vi skulle därför vilja träffa och intervjua er kring detta. Intervjun beräknas ta cirka 60 minuter.

Den information som kommer fram i intervjun är konfidentiell och vi garanterar anonymitet genom att all personlig information kommer att avidentifieras. Skolans namn, ort och så vidare kommer i uppsatsen att förses med fiktiva namn. Intervjun kommer att spelas in och anteckningar kommer att göras under intervjutillfället. Dessa kommer att förvaras inlåsta och endast användas av oss vid databearbetning och analysdel i vår uppsats. När examensarbetet är avslutat kommer anteckningarna och inspelningarna att förstöras.

Medverkandet i studien är helt frivilligt och kan när som helst avbrytas. Om ni önskar ta del av vår färdiga uppsats när den blivit godkänd kan ni kontakta oss på nedanstående mailadresser.

Vi sänder med våra tänkta intervjufrågor så att ni i lugn och ro kan ta del av dessa innan intervjun.

Har ni några tankar, funderingar över något så kontakta oss gärna.

Tack på förhand!

Annelie Andersson
Mobil: XXXXXXXXX
Mail: XXXXXXXXX

Ulrika Hedencron
Mobil: XXXXXXXX
Mail: XXXXXXXXX

Klipp ut nedanstående samtycke tag med till oss när vi träffas

Namnteckning

Bilaga 2

Skolk och skolvägran

Annelie Andersson
Ulrika Hedencrona
SPP 600

Intervjufrågor

Vi kommer att använda oss av semistrukturerad intervju. Detta innebär enligt Stukat (2005) att vi gör ett medvetet val att ställa frågor i en ordning som situationen inbjuder till men med fokus på vårt syfte. Eftersom vi arbetar utifrån en fenomenologisk studie är frågorna nedan endast som ett stöd till oss. Det är informanternas livsberättelser vi tar del av.

- Hur skulle du vilja beskriva a) skolk b) skolvägran c) måluppfyllelse?
- Varför tror du att elever skolkar?
Har du exempel?
Kan du ge en mer detaljerad beskrivning?
- Kan du berätta om när du skolkade första gången?
Upplevde du att skolan tyckte att det var ett problem?
Upplevde du att föräldrarna tyckte att det var ett problem?
Tyckte du själv att det var ett problem?
- Kommer du ihåg varför du skolkade?/Varför skolkar du?
Fanns det någon som kunde ha påverkat dig?
- Fanns det någon person som du anförtrorde dig åt?/Finns det...
- Fanns det något du aldrig missade i skolan?/Finns det...
Varför?
- Kan du berätta om vad du gjorde när du skolkade och var du var någonstans. Varför?

Fanns det någon du hade velat prata med eller anförtra dig åt? /Finns det...

