UMEÅ UNIVERSITET

”Man är ju typ elev, fast på avstånd”

Problematisk skolfrånvaro ur elevers, föräldrars och skolpersonals perspektiv

Tobias Forsell

Insitutionen för tillämpad utbildningsvetenskap
Umeå 2020

Detta verk är skyddat av svensk upphovsrätt (Lag 1960:729)
Copyright: Tobias Forsell
Avhandling för filosofie doktorsexamen
ISBN: 978-91-7855-410-2(print)
ISBN: 978-91-7855-411-9 (pdf)
ISSN: 1650-8858
Umeå Studies in the Educational Sciences
Omslagsfoto: Peter Lindgren
Layout: Inhousebyrån
Elektronisk version tillgänglig på: http://umu.diva-portal.org/
Tryck: Cityprint i Norr AB
Umeå, Sverige 2020

Den här avhandlingen är tillägnad min fantastiska familj

Innehåll

Innehåll ..... **i**

Abstract ..... **iv**

Förord ..... **v**

Inledning **1**
Bakgrund 1
Syfte och forskningsfrågor 3
Avhandlingens avgränsningar 4

Områdesöversikt – en introduktion **5**
Terminologin 6
Olika former och definitioner av skolfrånvaro *6*
Skolfrånvarotermer i svensk kontext *9*
Problematisk skolfrånvaro – ett paraplybegrepp *10*

Riskfaktorer bakom problematisk skolfrånvaro **12**
Individfaktorer 12
Neuropsykiatriska funktionsnedsättningar *13*
Lärandesvårigheter *13*
Psykisk och fysisk ohälsa *14*
Skolfaktorer 15
Pedagogisk och fysisk lärmiljö *16*
Sociala relationer *17*
Familjefaktorer 18
Sammanfattning och kunskapsbidrag 18

Teoretiska utgångspunkter **20**
Introduktion till utvecklingsekologi 20
Systemnivåerna 22
Mikrosystemet 23
Aktiviteter, roller och relationer *24*
Proximala processer *25*
Mesosystemet 26
Exosystemet 27
Makrosystemet 27
Kronosystemet 28
Alienation 28
Operationaliseringen av det teoretiska ramverket 30

Metod: överväganden och tillvägagångssätt **32**
Urval 33
Urval av kommuner *33*
Urval av intervjupersoner *34*
Tillvägagångsätt 36
Intervjuerna 38
Tillförlitlighet och autenticitet 38

Den egna förståelsen 40
Bearbetning av det empiriska materialet 40
Etiska överväganden 42

Uppkomsten och vidmakthållande av problematisk skolfrånvaro .. 44
Eleven Maria 44
Mamma Cilla 46
Tidiga tecken på problematisk skolfrånvaro 49
Ströfrånvaro/skolk 49
Somatiska besvär och sjukfrånvaro 50
Barnets skolmotstånd i hemmet 53
Skolans domäner 57
Lärande 58
Utvecklingsrelaterade kognitiva utmaningar 58
Inre och yttre krav 60
Särbegåvning 64
Sammanfattande kommentar: lärande 65
Relationer till andra elever 66
Förändringar i de sociala relationerna 67
Mobbning 68
Interaktionssvårigheter och normavvikelse 70
Sammanfattande kommentar: relationer till andra elever 74
Relationer till lärare 75
Bristande tilltro till att få stöd 75
Utmanande beteende 77
Kontakt mellan skolpersonal och elev under frånvaron 79
Sammanfattande kommentar: relationer till lärare 81
Hem- och familjefaktorers inverkan på skolfrånvaro 81
Frånvaron och dess konsekvenser 84
Begränsat aktivitetsmönster på fritiden 84
Obalans i tillvaron hemma 85
Psykisk ohälsa 87
Sammanfattande kommentar: frånvaron och dess konsekvenser 89

Ökad närvaro och återintegrering i skolan 90
Eleven Maria 90
Mamma Cilla 92
Lärande 93
Flexibelt pedagogiskt stöd 94
Den fysiska lärmiljön 96
Relationer till andra elever 97
Att ha en vän vid sin sida 98
Relationer till skolpersonal 101
Nyckelpersoner i skolan 101
Små relationsskapande aktiviteter 105
Kollegial strävan att stödja närvaro 106
Frekvens, varaktighet och långsiktighet 108
Interaktionen mellan hem och skola 110

Partnerskap mellan hem och skola ... *110*
Gemensam målsättning ... *112*
Sammanfattande kommentar: ökad närvaro och återintegrering i skolan ... 114

Analys ... 117
Tidsfaktorn ... 117
Normer, värden och regler ... 119
System med indirekt påverkan på eleven ... 121
Interaktionen mellan elevens närmiljöer ... 123
Eleven och närmiljöerna ... 126
Avslutande kommentar ... 130

Övergripande slutsatser ... 132
Vad som bidragit till problematisk skolfrånvaro ... 132
Vad som bidragit till ökad närvaro och återintegrering i skolan ... 135
Skolfrånvaro ur ett flernivåperspektiv ... 136

Diskussion ... 138
Diskursreflektion ... 138
Reflektion om avhandlingens teoretiska utgångspunkter ... 139
Reflektion om överväganden och tillvägagångssätt ... 142
Slutkommentar om studiens implikationer ... 144

Summary ... 148
Background and Aim ... 148
Research overview ... 149
Theoretical framework ... 152
Methodological considerations ... 153
Results and analysis ... 155
Conclusions ... 160
Discussion ... 160

Referenser ... 162

Bilagor ... 184

Abstract

Aim: The aim of the thesis is to increase the knowledge of problematic school absenteeism by focusing on factors and processes contributing to this phenomenon in compulsory school, but also to identify what helps turning absenteeism into increased school attendance. The thesis uses Kearney's (2008a) definition of problematic school absenteeism: absences that adversely affect the student's social and cognitive development, and mental wellbeing.

Method: The thesis investigates problematic school absenteeism on the basis of in-depth interviews with 15 students aged between 16 and 25, 15 parents, and 11 school staff with long experience of working with students in this situation, thereby providing rich information on the complex phenomenon under study. The resulting narratives have been analysed using thematic content analysis.

Theoretical framework: Drawing on Bronfenbrenner's (1977, 1979a, 1986a) ecological systems theory of human development, the analytical framework is used to unveil the dynamic interaction between the student and his/her environment. In addition, the concept of alienation (Bronfenbrenner, 1986a; Hascher & Hadjar, 2018) is used to facilitate a deeper understanding of potentially important generator of unfavourable conditions in school, which by extension may have negative effects on the students' ability to attend school.

Major findings: Problematic school absenteeism in compulsory school is resulting from a range of factors at different levels interacting over a longer period of time. There is a need to distinguish between underlying, eliciting and maintaining factors. Shorter spells of truancy and absence related to illness may be early warning signs. Feelings of being different and lonely, harassment by peers, and difficulties to live up to the demands in school are commonly described as factors pushing the student away from school. Absence from school for a longer period of time in turn results in problems such as anxiety, depression, reduced social contacts and lagging behind in school-work that maintain and increase the difficulties to go back to school. The students, above all those with extensive and long-term absenteeism, usually need changes in the school environment if their attendance rates are to improve. Such ecological changes may be a question of teaching in an alternative learning environment, a change of school, or that significant others enter the student's life and contribute to a manageable study situation. Such a conclusion is in contrast to research that one-sidedly points to measures aimed at changing the student's patterns of thought and behaviour.

Keywords: Problematic school absenteeism, truancy, school refusal, drop-out, Bronfenbrenner, school attendance, school reintegration

Förord

Under min yrkeskarriär som förskollärare och specialpedagog har jag genom åren riktat särskilt intresse mot de barn och elever som av olika anledningar varit i behov av extra ledning, stöd och stimulans. Det har emellanåt inneburit svåra och komplexa utmaningar för mig som pedagog. Utmaningarna har sammantaget handlat om att ge adekvat stöd i relation till hinder och möjligheter inom ramen för utbildningens mål. En av de mest komplexa utmaningar jag erfarit i mitt yrkesliv har varit elever med problematisk skolfrånvaro, det vill säga elever som inte närvarar i skolan enligt förväntan. Min uppfattning är att problemets komplexitet delas av yrkesverksamma i skolan och även av forskare i bland annat utbildningsvetenskap, socialt arbete och psykologi. I ett betänkande från Statens offentliga utredningar (SOU 2016:94) bekräftas också att huvudmän och skolor önskar mer kunskap om problematisk skolfrånvaro, vilket även motiverar mitt val av forskningsobjekt inom forskningsämnet pedagogiskt arbete. Jag väljer också att se problematisk skolfrånvaro som studieobjektet och inte de skolfrånvarande eleverna. Den ingången i fältet gör att perspektivet på problematiken vidgas från att ensidigt studera problemet som ett "within child" problem till att undersöka förutsättningar och handlingar som på olika sätt tilldelas mening och betydelse för elevers frånvaro och närvaro i skolan. Under hela forskningsprocessen har jag strävat efter ett självreflexivt förhållningssätt i relation till mitt avhandlingsarbete. På så sätt har jag försökt hitta en balans mellan mina egna förgivandetagande, förutfattande meningar och det kunskapsproducerande aktörsskapet som forskarrollen innebär.

Ett stort tack riktas till mina handledare Lisbeth Lundahl och Per-Åke Rosvall som har guidat och väglett mig genom avhandlingsarbetet på ett professionellt och varmt sätt! Även ett stort tack till Ulf Lundström som tillsammans med Lisbeth Lundahl gav mig chansen att doktorera i pedagogiskt arbete. Stort tack till alla doktorandkollegor - så många människor som bidragit med kloka tankar och glada hejarop. Att vara en del av Institutionen för tillämpad utbildningsvetenskap har också varit ett sant privilegium – har trivts varje dag!

Avslutningsvis vill jag tacka Jenny som peppade mig att anta jobbet och som bidragit stort till att jag kunnat "grotta ner mig" i mitt forskningsområde. Till mina barn; Saga och Filip: Ni är fantastiska – love you!

Skellefteå, den 2 november

Tobias Forsell

Inledning

I det här kapitlet beskrivs forskningsproblemet och syftet med avhandlingen, samt vilka forskningsfrågor som studien avser besvara. Vidare avrundas inledningskapitlet med att klargöra några av de avgränsningar som studien vilar på. I avhandlingen används begreppet problematisk skolfrånvaro, vilket syftar till sådan frånvaro som innebär problem för eleven att klara utbildningens mål i grundskolan, som inverkar negativt på den psykiska hälsan och individens sociala utveckling (se vidare avsnittet Terminologi). I områdesöversikten kommer jag dock belysa den mångfald av begrepp och definitioner som associeras med problematisk skolfrånvaro inom forskning såväl som i den praktiska verksamheten.

Bakgrund

I Sverige har alla barn en lagstadgad rätt till utbildning, och den som har vårdnaden om ett skolpliktigt barn ska se till att barnet fullgör sin skolplikt. De obligatoriska skolformerna grundskola, grundsärskola, specialskola och sameskola innefattas av skolplikten och eleverna ska delta i den utbildning som ordnas. Frånvaro kan dock godkännas om det finns skäl att inte närvara (SFS 2010:800). Närvaro i skolan är en grundläggande förutsättning för vidare utbildning och framtida möjligheter på arbetsmarknaden (Ekstrand, 2015; Ingestad, 2006). Mot bakgrund av detta har problematisk skolfrånvaro, ibland benämnd som skolk, hemmasittande och skolvägran, uppmärksammats under de senaste åren av bland annat Skolverket, Sveriges kommuner och regioner (SKR) och media i Sverige (Ekstrand, 2015; Skolinspektionen, 2016a; Skolinspektionen, 2016b). Att elever inte kommer till skolan och deltar i skolans verksamhet är inget nytt fenomen, men det finns indikationer på att många elever har omfattande frånvaro och att det är ett växande problem (Ek, 2018; Ekstrand, 2015). Fenomenet är gränsöverskridande och komplext och berör därför många olika yrkesverksamma inom utbildning, psykisk hälsa och den offentliga politiken (Kearney m.fl., 2019b).

Enligt Skolinspektionen (2016a) var antalet heltidsfrånvarande elever under minst en månad i grundskolan beräknat till cirka 1 700 elever. Samma rapport visade att drygt 18 000 elever hade ogiltig ströfrånvaro. Den ogiltiga frånvaron i årskurserna 7–9 var mest vanligt förekommande, men problemet med ogiltigt sammanhängande frånvaro och ogiltig återkommande ströfrånvaro återfanns även i årskurserna 1–6. Rapporten understryker också att den omfattande giltiga frånvaron behöver uppmärksammas, eftersom exempelvis sjukfrånvaro kan dölja möjliga skolrelaterade problem. I relation till detta kan Öhmans (2016) medialt uppmärksammade rapport nämnas. Undersökningen, som genomfördes höst-

terminen 2015, inkluderade både anmäld och ej anmäld frånvaro. Rapporten indikerar att mellan 50 000 och 70 000 elever hade en frånvaro på mer än 10 procent. I rapporten betonas även vikten av att föra statistik på frånvaro och att all omfattande frånvaro, både giltig och ogiltig, behöver uppmärksammas och hanteras. Vad gäller de nationella kartläggningarna av ogiltig frånvaro råder det svårigheter att jämföra mätningarnas resultat eftersom olika aktörer har svarat på undersökningarna. En ytterligare faktor att beakta är att inga årligen återkommande nationella mätningar genomförs, vilket bidrar till en svåröverskådlig bild av antalet elever med problematisk skolfrånvaro. I ett betänkande från Statens offentliga utredningar (SOU 2016:94) pekas på ett antal faktorer som försvårar bilden av hur omfattande problematiken är och i förlängningen vilka slutsatser som kan dras. Rapporten uppmärksammar dilemmat med vilka gränsvärden vid frånvaro som behöver uppmärksammas och hanteras på ett adekvat sätt. Dessutom påpekas att det råder skillnader i hur noggrant skolor registrerar frånvaro och när frånvaron bör redovisas för hemkommunen, vilket antas bidra till att statistiken inte är tillförlitlig på varken lokal eller nationell nivå.

Problematisk skolfrånvaro är inte bara ett problem som uppmärksammats i Sverige, det är också en prioriterad fråga i såväl Europa som globalt (De Witte & Csillag, 2014; Kearney, m.fl., 2019a). Skolfrånvaroforskningen domineras av länder som USA, Kanada, Australien och Storbritannien (Kearney, 2008b), men studier och rapporter från olika delar av världen vittnar om en utbredd global problematik (Gentle-Genitty m.fl., 2015; Kronholz, 2011; Melvin m.fl., 2019). Keppens och Spruyt (2018) granskning och jämförelse av omfattningen gällande skolk i tjugofyra europeiska länder, baserat på data från OECD (2012), visar i likhet med tidigare forskning att det finns ett starkt samband mellan skolk i grundskolan och avbrutna eller ej påbörjade studier efter grundskolan. Vidare visar deras studie att skolk är mer vanligt förekommande i utbildningssystem där eleverna följer en gemensam läroplan tills de fyller 16 år jämfört med utbildningssystem där elever delas in i olika spår beroende på skolprestationer i ung ålder. Det bör dock påpekas att annan forskning visar på negativa konsekvenser av att tidigt dela in elever utifrån förmågor (jfr Maaz m.fl., 2008).

Många studier poängterar att skolmisslyckanden och skolfrånvaro har negativa konsekvenser både i ett kortsiktigt perspektiv och ett långsiktigt perspektiv (Bradshaw m.fl., 2008; Ek, 2018; Kronholz, 2011; Richardson, 2016). Kortsiktigt kan det handla om att komma efter i skolan och att uppleva sig själv som annorlunda. Långsiktigt medför skolfrånvaron en ökad risk för arbetslöshet, psykisk ohälsa och social alienation (Bradshaw m.fl., 2008; Dube & Orpinas, 2009; Ingul & Nordahl, 2013; Rumberger, 2011). Strand (2013) påpekar att det är ett komplext problem som påverkar individen i första hand men sekundärt även familjer, skolor och samhället.

Merparten av tidigare forskning har fokuserat på riskfaktorer för problematisk skolfrånvaro, konsekvenser av frånvaro och former för behandling, exempelvis kognitiv beteendeterapi (KBT) vid ångestrelaterad skolfrånvaro. Senare forskning understryker behovet av ett perspektivskifte från att fokusera på individuella faktorer i relation till problematisk skolfrånvaro till att rikta uppmärksamhet mot hur skolor kan forma en motivationsskapande miljö och på så sätt befrämja närvaro i skolan (Ek, 2018; Ekstrand, 2015; Warne m.fl., 2020). Baker och Bishop (2015) efterlyser fler studier som undersöker skolfrånvarande elevers erfarenheter av stöd att närvara i skolan. Havik, Bru och Ertesvåg (2014) menar att inkludera perspektiven från elever med erfarenhet av långvarig skolfrånvaro skulle berika förståelsen av problematisk skolfrånvaro. Vidare är forskningen begränsad vad gäller föräldrars perspektiv på vad som påverkar elevers frånvaro i skolan (Dube & Orpinas, 2009), trots att föräldrar har antagits vara betydelsefulla för att säkra elevers närvaro i skolkontexten (se Ek & Eriksson, 2013; Gren-Landell m.fl., 2015; Pina m.fl., 2009). Gren-Landell m.fl. (2015) påpekar även vikten av att undersöka lärares uppfattningar om vad som orsakar problematisk skolfrånvaro eftersom de spelar en central roll i arbetet att förhindra skolfrånvaro och att hjälpa elever tillbaka till skolan. I svensk kontext tangerar Ek (2018), Gren-Landell m.fl. (2015) och Strands (2013) studier varandra i förhoppningen om ett ökat forskningsfokus på skolfaktorer i relation till skolfrånvaro, tidiga signaler på skolfrånvarobeteenden och elevers uppfattningar om vad som kan förhindra problematisk skolfrånvaro.

Syfte och forskningsfrågor

Studien syftar till att ge ökade kunskaper om problematisk frånvaro i grundskolan och de faktorer och processer som utmynnar i sådan frånvaro, men även omvänt till att öka närvaron i skolan och möjligheter att återintegreras i skola och utbildning. Genom att fånga viktiga aktörers (elever, föräldrar och skolpersonal) erfarenheter, perspektiv och förståelse av problematisk skolfrånvaro avses följande forskningsfrågor besvaras:

- Hur beskrivs problematisk skolfrånvaro av elever, föräldrar och skolpersonal och vilka faktorer anger de som centrala för uppkomsten av denna?
- Vilka faktorer beskrivs av elever, föräldrar och skolpersonalen som centrala i processen att vända den problematiska frånvaron till ökad närvaro och deltagande i den verksamhet som anordnas av skolan?
- Hur kan aktörernas beskrivningar av problematisk skolfrånvaro och närvarofrämjande processer förklaras och tolkas ur ett flernivåperspektiv? Särskild uppmärksamhet riktas mot elevens närmiljöer, men även mot interaktionen mellan närmiljöer och förhållanden av mer övergripande karaktär.

Härigenom avser föreliggande avhandling bidra med ett efterfrågat kunskapstillskott (se ovan). Som framgår av forskningsöversikten nedan finns det samhällsekonomiska skäl att bidra med sådan kunskap, men framför allt bottnar avhandlingen i en vision om att alla barn och ungdomar ska få sin utbildning tillgodosedd i ett sammanhang där de även får stöd och stimulans för sin personliga utveckling.

Avhandlingens avgränsningar

Datainsamlingen avgränsades till att omfatta elever, vårdnadshavare (samtliga föräldrar) och skolpersonal, då dessa bedömdes vara de aktörer som har de närmaste och djupaste erfarenheterna av problematisk frånvaro i skolan. Avhandlingen inriktas primärt på problematisk skolfrånvaro som uppstår under grundskoleåren. De intervjuade eleverna var dock 16 – 25 år vid intervjutillfället, för att jag skulle kunna fånga deras erfarenheter av att så småningom återgå till studier. Att eleverna i studien var 16 år och äldre motiveras mer utförligt i avsnittet Etiska överväganden. Intervjuade skolverksamma, med långvarig erfarenhet av att arbeta med frånvarande elever, arbetade samtliga vid grundskolor.

I syfte att bidra till en inblick i det material som ligger till grund för avhandlingens genomförande biläggs några utvalda dokument. Jag har avgränsat bilagor till följande val: En översikt av intervjupersonerna med fingerade namn, intervjuguiden till föräldraintervjuerna samt informationsbrevet till eleverna. I ytterligare en bilaga exemplifierar jag hur data från en utvald intervju beskrivs med egna ord och teoretiska begrepp. Ytterligare bilagor är: Umeå studies in the educational sciences samt en översikt av doktorsavhandlingar i pedagogiskt arbete vid Umeå universitet.

I avsnittet Terminologi presenteras och motiveras begreppet problematisk skolfrånvaro, som innebär att frånvaron avgränsas från mera tillfällig och mindre oroväckande sådan. I studien talas det om ökad närvaro och återintegrering i skolan. I det förstnämnda fallet handlar det om att vända en negativ frånvarotrend till en positiv närvaroutveckling. Det kan exempelvis handla om att en elev med 50 procents närvaro ökar närvaron till 80 procent. I det senare fallet behöver eleven ha varit helt segregerad från skolan och utbildning i minst en månad, vilket i avhandlingens empiri förklaras som långvarig frånvaro.

Områdesöversikt – en introduktion

Här följer en överblick över tidigare skolfrånvaroforskning samt några generella drag hos riskfaktorer som associeras med problematisk skolfrånvaro. Jag avser belysa vad forskning i huvuddrag säger om problematisk skolfrånvaro och på så sätt placera avhandlingen i en forskningskontext. I min genomgång av relevant litteratur i forskningsfältet har ett antal sökord som associeras till problematisk skolfrånvaro använts. Några sådana sökord är: truancy, school refusal, school refusal behaviour, school absenteeism, pupil absenteeism, chronic school absenteeism, extended school non-attendance, school withdrawal, school phobia, drop-out, school reintegration och school attendance. Söktermerna har väglett mig till forskning som specifikt fokuserat på skolfrånvaro utifrån olika perspektiv och inom olika discipliner.

Som tidigare beskrivits har forskning om problematisk skolfrånvaro pågått över flera decennier och intresset för forskningsområdet har vuxit. Historiskt sett har skolfrånvaroforskningen bedrivits inom discipliner såsom utbildningsvetenskap, sociologi, psykologi, medicin och socialt arbete (Kearney, 2003; Kearney, 2016). Pellegrini (2007) påpekar att skolfrånvaroforskningen präglas av ett kliniskt perspektiv, med fokus på svårigheter hos individen, vilket Pellegrini menar är begränsande. Pellegrini medger dock att elever i skolfrånvarosituationer kan vara i behov av individuellt psykologiskt stöd men att problemet behöver förstås på flera nivåer och i en bredare kontext.

Vidare kommer merparten av skolfrånvaroforskningen från engelskspråkiga länder vars förhållanden kan skilja sig från andra länders, till exempel i fråga om utbildningssystem, registrering och kontroll av frånvaro och gränsvärden för när frånvaro ska kategoriseras som problematisk. Elliot och Place (2019) påpekar också att forskning i icke engelskspråkiga länder har ökat de senaste åren. Svensk forskning om skolfrånvaro är dock högst begränsad, i synnerhet vad gäller studier där elever eller föräldrar kommer till tals. I syfte att bredda förståelsen av skolfrånvaro så inkluderas i avhandlingen rapporter och utredningar från exempelvis Skolinspektionen (2016a, 2016b), Skolverket (2008) och ett betänkande från en statlig utredning om problematisk elevfrånvaro (SOU 2016:94). Tidigare forskning präglas av övervägande fokus på riskfaktorer för problematisk skolfrånvaro, vilket även genomsyrar den här områdesöversikten. Jag delar även bedömningen i ovan nämnda utredningsbetänkande (SOU 2016:94) att få studier inkluderar närvaro som ett utfallsmått på elevers välbefinnande och trivsel i skolan.

Terminologin

Min översikt av den diskurs som omger problematisk skolfrånvaro avser spegla tidigare forskning om skillnader och likheter gällande problemets konceptualisering och sålunda visa på den differentierade förståelsen av fenomenet. Jag kommer avslutningsvis också att beskriva och rama in min studie i relation till begreppet problematisk skolfrånvaro.

Skolfrånvaroforskningen innefattar en rik flora av olika begrepp och termer som associeras till problematisk skolfrånvaro. Forskningssynteserna av King och Bernstein (2001) och Elliot och Place (2019) spänner sammantaget över nästan tjugo år och visar på hur ämnet har konceptualiserats genom åren. Här betonas att den diskursiva debatten gällande problematisk skolfrånvaro har pågått under en lång tid och diskuteras fortfarande. Brist på konsensus gällande definitioner av skolfrånvaro ses som en nyckelfråga inom skolfrånvaroforskningen (Elliot, 1999; Kearney, 2003). Kearney (2003) påpekar att terminologin även återspeglas i vilka åtgärder som aktualiseras vid utredningar och bedömningar. Den rika floran av begrepp innebär stora utmaningar för skolpersonal, forskare och beslutsfattare att bedöma vilka åtgärder och insatser som på ett effektivt sätt befrämjar skolnärvaron (Heyne, m.fl., 2019). Det språkliga ramverket förefaller också skilja sig åt beroende på inom vilken disciplin som forskningen genomförts och vad forskningen söker svar på (Birioukov, 2016). Ett ytterligare problem inom skolfrånvaroforskningen är svårigheten att finna klarhet i vad som kategoriseras som problematisk eller icke problematisk skolfrånvaro, och det förefaller inte finnas några entydiga svar på detta (Kearney, 2008a; Kearney, 2016).

Olika former och definitioner av skolfrånvaro

Heyne m.fl. (2019) ger en uppdaterad och kronologisk överblick hur problematisk skolfrånvaro har konceptualiserats och adresserats mellan 1932 och 2016. Författarna väljer att kategorisera skolfrånvarobegreppen under fyra huvudbegrepp: school refusal (SR), truancy (TR), school withdrawal (SW), och school exclusion (SE) (a.a., s. 3). Med stöd av deras kategorisering avser jag härnäst sammanfatta begreppen och angränsande skolfrånvarotermer.

Termen skolfobi tillämpades tidigt inom skolfrånvaroforskningen. Broadwin (1932) introducerade på 1930-talet tanken att frånvaron kunde bero på negativa emotionella aspekter av att närvara och delta i skolan. Skolfobi relaterades till elever som upplevde eller visade en irrationell rädsla och ångest över att vistas i skolan (Heat, 1985). Ek och Eriksson (2013) understryker också att diagnoser som social fobi och separationsångest vanligtvis associeras till skolfobi.

> The child may be absent for periods of weeks or months or years, unless treatment is instituted. The children, on fleeing from school, usually go straight home to join the mother. Eventually they refuse to leave the house. When the child is superficially questioned, he cannot verbalize what he fears and the whole matters appears incomprehensible to parents and teachers (Johnson, Falstein, Szurek & Svendsen, 1941, s. 702).

Kritiken mot konceptet skolfobi har framför allt handlat om det inte säger något om *vad* som framkallar den fobiska känslan eller *vad* som bidrar till en irrationell fruktan för något i skolan. Doll (1987) reser frågan om det är skolan eller något annat som barnet upplever rädsla inför. Kearney m.fl. (1995) ansluter sig till kritiken och menar att fobin behöver förstås i relation till vissa stimuli, exempelvis skolbussen, en person eller en fysisk plats på skolan. Att använda skolfobi som överordnat begrepp klargör därför inte vad som skapar rädsla och ångest. Skolfobibegreppet anses numera föråldrat och har successivt tappat mark i den engelskspråkiga forskningen till förmån för begreppet skolvägran (Tyrrell, 2005).

Maynard m.fl. (2018) definierar skolvägran på följande sätt: Skolvägrande elever upplever ett känslomässigt lidande av att närvara i skolan och föräldrar är vanligtvis medvetna om barnets frånvaro. Dessa kriterier, samt föräldrarnas ambition att hjälpa barnet att närvara, markerar skiljelinjer mot andra former av skolfrånvaro (a.a., s. 56). Berg (1997) påpekar att skolvägrande elever kan visa aggressivitet och motstånd hemma, framför allt när barnet tvingas till skolan. Berg betonar också att skolvägran varken relateras till lärandeförmågor, intellektuella förmågor eller till social klass. Dessutom menar Berg att skolvägran är lika utbrett bland pojkar som bland flickor. Skolvägran utgör ingen separat diagnoskategori, men sammankopplas ofta till både ångest och depression (Kearney & Silverman, 1990).

Skolk är, vid sidan om skolvägran, det vanligast förekommande begreppet i den engelskspråkiga forskningen. Fremont (2003) definierade skolk som en form av ogiltig frånvaro utan att relatera frånvaroorsakerna till ångest och oro. Till skillnad från skolvägran är föräldrarna ovetande om denna slags frånvaro och om barnets förehavanden under sådana omständigheter (jfr Dube & Orpinas, 2009). Vidare förklaras att utagerande beteende och destruktivitet är mer vanligt förekommande hos skolkande elever än för skolvägrande elever (Berg, 1997). Claes m.fl., (2009) omfattande undersökning bland 14 åringar i 28 länder syftade till att upptäcka generella mönster vad gäller konsekvenser och orsaker till skolk. I studien påpekas att skolk kan variera, från elever som kommer sent på ett systematiskt sätt, till elever som inte kommer till skolan alls (a.a., s. 124). Genom en flernivåanalys kunde författarna visa på skolors betydelse för vilken utbredning skolk får. Skolor som uppmuntrar föräldrars involvering i barnens skolgång och skolor som tillhandahåller ett stödjande och auktoritärt klimat kan

bidra till att minska skolkets utbredning. Gentle-Genitty m.fl. (2015) syntetiserar i sin studie en ansenlig mängd litteratur om de operativa definitionerna av skolk. Författarna presenterar en definition som de menar är både bred och enkel.

> Truancy is a non-home school student's act of non-attendance evidenced by missing part or all of the school day without it being authorized by medical practitioner or sanctioned by parent(s) and/or legitimately excused by school or per state law. (a.a., s. 78)

Birioukov (2016) menar att i relation till skolk är giltig eller ogiltig frånvaro den vanligaste använda dikotomin inom skolfrånvaroforskning. Kvantitativa studier utgår ofta från dikotomin giltig/ogiltig frånvaro men av logistiska skäl är kvantitativa studier ofta bristfälliga i att inkludera variabler som kan förklara anledningar till frånvaron. Birioukov (2016) menar att forskningsresultat från sådana studier därför är fragmenterade och isolerade i sin karaktär vilket implicerar en osäkerhet i både forskning och i praktisk verksamhet. Det finns också skillnader skolor emellan gällande vad som anses vara giltig frånvaro (Outhouse, 2012; Wood m.fl., 2012). Kategoriseringen av elever som giltigt eller ogiltigt frånvarande behöver kompletteras med begrepp som möjliggör kritisk analys av de bakomliggande orsakerna. Birioukov (2016) argumenterar för att dikotomin frivillig eller ofrivillig frånvaro öppnar upp för förståelsen att orsaken till frånvaron kan ligga hos eleven, bero på livsomständigheter eller andra faktorer som eleven inte kan påverka. Elevers livsvillkor anses bli mer framträdande med ett sådant perspektiv.

School withdrawal, eller föräldrastödd frånvaro, lanserades av Berg m.fl. (1978) som ytterligare en beteckning för skolfrånvaro. Författarna knöt frånvaron till variabler såsom sociala faktorer och föräldrafaktorer. School withdrawal positionerar tydligare föräldrar som en central faktor till att frånvaron möjliggörs. Föräldrar som skyddar barnet från hotfulla situationer, som vill att barnet stannar hemma på grund av egen separationsångest, eller på grund av konflikt med lärare är exempel på föräldrastödd frånvaro (Kearney, 2004). Birioukov (2016) menar dock att det ibland är svårt för skolor att bedöma om en elev inte kommer till skolan på grund av att eleven är sjuk eller att föräldern håller barnet hemma av andra orsaker som inte anses vara giltiga anledningar, exempelvis förälderns psykiska ohälsa. Föräldrastödd frånvaro, i den form som beskrivits ovan, kan därför upplevas som vag i sin praktiska tillämpning.

Skolexkludering avser sådan frånvaro som beror på beslut inom skolorganisationen som direkt eller indirekt påverkar elevens möjligheter att närvara (Heyne m.fl., 2019; McCluskey m.fl., 2015). Det kan handla om disciplinära åtgärder, elever som inte får sina behov av särskilt stöd tillgodosedda eller elever som exkluderas från situationer där deras medverkan kan försämra skolans mätbara

resultat (Heyne m.fl., 2019, s. 9). I Heynes och hans kollegors definition av skolexkludering tydliggörs skolan som central påverkansfaktorer i relation till skolfrånvaro. Theriot m.fl. (2010) menar att flertalet studier gällande skolexkludering uteslutande har fokuserat på antingen skolmiljön eller individuella egenskaper. De betonar att forskning behöver tillämpa en flernivåanalys för att studera individuella och kontextuella variabler tillsammans.

Skolfrånvarotermer i svensk kontext

Skolk, eller ogiltig ströfrånvaro, är en definition som har vetenskaplig förankring i såväl internationell som svensk kontext (Ek, 2018; Jönsson, 1990; Karlberg & Sundell, 2004; Strand, 2013). Tidigare studier i svensk kontext har framför allt studerat ströfrånvaro i varierande omfattning med skolk som överordnat begrepp (se exempelvis Jönsson, 1990). Hur talet om skolfrånvaro framträder i den praktiska verksamheten och vilka kringliggande begrepp som associeras till förklaringar, klassificeringar och åtgärder skiljer sig åt beroende vilken aktör som adresserar skolfrånvaroproblematiken (Ek och Eriksson, 2013).

Skolfrånvarodiskursen har utvecklats mot att differentiera skolfrånvaro med begrepp som tydligare anger frånvarons karaktär, exempelvis korridorvandrare och hemmasittare (se exempelvis Strandell, 2009). Hemmasittare är idag ett vedertaget begrepp i media och i samhället för elever med sammanhängande långtidsfrånvaro (Strandell, 2009; Skolverket, 2008; Skolverket, 2010; SOU 2016:94). De elever som kategoriseras som hemmasittare har enligt Skolverket (2008) en heltidsfrånvaro på minst fyra veckor i sträck utan giltig orsak. Den breda uppfattningen vem som anses vara hemmasittare liknar dock den generella definitionen av skolvägrare, vilken till skillnad mot hemmasittare är ett begrepp som används i internationell forskning. Det finns dock anledningar att ifrågasätta hemmasittarbegreppet i linje med den kritik som exempelvis skolvägran möter i viss internationell forskning. Sammanfattat handlar kritiken om att innebörden i begreppen antyder att individuella egenskaper orsakar frånvaron och på så sätt skymmer omgivande variablers påverkan. Pellegrini (2007) menar att skolfrånvaro behöver förstås och analyseras neutralt, utan integrerade hypoteser om var problemet ligger. I ett betänkande om att vända frånvaro till närvaro från den statliga utredningen om problematisk elevfrånvaro (SOU 2016:94) används inte begreppet hemmasittare med motiveringen att det inte återfinns i skolförfattningarna. I Skolinspektionens rapporter *Omfattande ogiltig frånvaro i Sveriges grundskolor* (2016a) samt *Omfattande frånvaro - en granskning av skolors arbete med omfattande frånvaro* (2016b) har frånvaron delats upp i två typer av frånvaro: omfattande ogiltig frånvaro och ogiltig upprepad ströfrånvaro. Omfattande ogiltig frånvaro avser en månads heltidsfrånvaro och ogiltig upprepad ströfrånvaro handlar om enstaka lektioner eller delar av dagar vid ett eller flera tillfällen (Skolinspektionen, 2016a). Även omfattande formellt giltig från-

varo kan vara problematisk (Skolinspektionen, 2016a; Öhman, 2015). Sådan frånvaro kan ha samma bakomliggande orsaker som ogiltig frånvaro. I svensk forskning har problematisk skolfrånvaro använts som överordnat begrepp av exempelvis Gren-Landell m.fl. (2015) och även i betänkandet om hur skolfrånvaro kan vändas till närvaro (SOU 2016:94). Problematisk skolfrånvaro är ett paraplybegrepp som hämtats från internationell forskning och är det överordnade begrepp som föreliggande studie vilar på (se Kearney, 2008a). Begreppet är snarlikt school refusal behaviour som också förklaras som ett paraplybegrepp för olika variationer och uttryck för problematisk skolfrånvaro (jfr Kearney & Bates, 2005).

Problematisk skolfrånvaro – ett paraplybegrepp

I syfte att definiera problematisk skolfrånvaro är det relevant att i ett första steg göra en distinktion mellan vad som är problematisk och icke problematisk frånvaro. Icke problematisk frånvaro är frånvaro som är godkänd av både föräldrarna och skolan och som inte medför betydande negativa konsekvenser för barnet (Kearney, 2003). Exempel på sådan frånvaro är tandläkarbesök, kortare semesterresa eller att eleven råkar försova sig vid något enstaka tillfälle. Vidare också att frånvarons konsekvenser korrigeras av eleven, exempelvis genom att delta i läxstödsundervisning utanför ordinarie skoltid Långvarig sjukdom, som på något sätt kompenseras av exempelvis hemundervisning, anses också vara av icke problematisk karaktär.

Problematisk frånvaro kan handla om frånvaro, giltig såväl som ogiltig, som menligt påverkar elevens kunskapsutveckling och sociala utveckling i förhållande till läroplanen, kursplaner och kunskapskrav. Frånvaron karaktäriseras också som problematisk om den bidrar till social exkludering eller om frånvaron påverkar det psykiska måendet på ett negativt sätt (Gren-Landell m.fl., 2015). Det kan även handla om elever som ofta visar motstånd att gå till skolan eller försöker undvika att gå till skolan. Dessutom inkluderas elever som närvarar i skolan men tydligt visar motstånd att delta i klassrummet (Kearney, 2006). Kearney (2008a) erbjuder en praktisk och konkret definition av elever med problematisk skolfrånvaro.

> Problematic absenteeism could refer to school-aged youths who (1) have missed at least 25% of total school time for at least 2 weeks, (2) experience severe difficulty attending classes for at least 2 weeks with significant interference in a child's or family's daily routine, and/or (3) are absent for at least 10 days of school during any 15-week period while school is in session (i.e., a minimum of 15% days absent from school). Regarding the latter situation, days absent from school would include days a child missed at least 25% of the school day. (a.a., s. 265)

Kearneys definition riktar uppmärksamhet mot såväl ströfrånvaro som mot långvarig frånvaro. Huruvida frånvaron är giltig eller ogiltig är sekundärt, det primära är i stället vilka negativa konsekvenser frånvaron riskerar bidra till. I syfte att möta myriaden av symptom på problematisk skolfrånvaro har Kearney (2002) utvecklat ett klassifikationssystem som fokuserar på vilken funktion frånvaron fyller i stället för dess form. Problematisk skolfrånvaro grundar sig vanligtvis på en eller flera av följande övergripande anledningar.

> (1) To avoid school related stimuli that provoke a sense of general negative affectivity; (2) to escape from aversive social and/or evaluative situations at school; (3) to pursue attention from significant others; (4) to pursue tangible reinforcement outside the school setting. (a.a., s. 235)

Lyon och Cotler (2007) argumenterar, i linje med Kearney (2002), för att i forskning, bedömning och stödinsatser inkludera alla elever som visar på motstånd att närvara i skolan. De menar, med stöd av Berg m.fl. (1993) och Egger m.fl. (2003), att distinktionen mellan ångestbaserad frånvaro och skolk är svårbedömd vilket gör det svårt att klassificera elever som det ena eller det andra. Vidare belyser författarna att mönster i frånvarobeteenden kan variera från dag till dag vilket gör att skolfrånvarande elever potentiellt kan uppfylla kriterierna för både ångestbaserad frånvaro och skolk. Carroll (2010) varnar för att exempelvis begrepp som skolk och skolfobi indikerar att problemet beror på individfaktorer. Vidare menar Carroll även att föräldrastödd frånvaro implicerar var problemet ligger och på så sätt skymmer andra möjliga förklaringar, exempelvis att bli utsatt för kränkande handlingar i skolmiljön.

Mot ovanstående bakgrund används det övergripande begreppet problematisk skolfrånvaro. Syftet är att fokusera på sådan frånvaro som inverkar negativt på möjligheterna till godkända betyg, psykiskt välmående och social utveckling. Skolk har tidigare studerats och beskrivits på vetenskaplig nivå, men elevers frånvaro över längre perioder har inte avhandlats i samma omfattning i svenskt sammanhang. Sådana former av frånvaro fokuseras i föreliggande studie och inkluderas inom konceptet problematisk skolfrånvaro. Att beakta alla former av oroväckande frånvaro som riskfyllda möjliggörs genom valet av begreppet problematisk skolfrånvaro, som tillåter en bred förståelse av frånvarons karaktär och uttryck. Däremot har jag bedömt det som nödvändigt att i forskningsöversikten emellanåt referera till de överordnade begrepp som tidigare forskning tillämpat. I det påföljande avsnittet beskriver jag med stöd av tidigare forskning riskfaktorer i relation till problematisk skolfrånvaro.

Riskfaktorer bakom problematisk skolfrånvaro

Tidigare forskning visar att det sällan är enbart en anledning till att en elev inte närvarar i skolan eller ingår i något utbildningssammanhang. Reid (2012) påpekar att det vanligtvis är en unik kombination av ett flertal påverkansfaktorer som kan härledas till den skolkontext eleven ingår i, till sociala omständigheter, psykologiska anledningar och hemförhållanden (a.a., s. 336). I flera studier har dessa olika faktorer studerats separat, främst inom forskningsdisciplinen psykologi. Det finns dock anledningar att undersöka samband multidisciplinärt och med ett tydligare fokus på hur skolan, på olika nivåer, ska kunna utvecklas (Ekstrand, 2015). Eftersom tidigare forskning erkänner problematisk skolfrånvaro som ett multifaktoriellt problem behöver risk- och skyddsfaktorer förstås i relation till både individen och den omgivande miljön (Ingul m.fl., 2012; Melvin m.fl., 2019). En ytterligare gemensam nämnare i flertalet forskningsstudier är betoningen på att långvarig frånvaro vanligtvis sker gradvis, det vill säga i form av en process från ströfrånvaro till sammanhängande och långvarig frånvaro (jfr Keppens & Spruyt, 2017)

Elliott och Place (2012) understryker vikten av att förstå problematisk skolfrånvaro som ett uttryck för underliggande problem och svårigheter. Det är därför angeläget att visa på vad forskning säger om riskfaktorer i relation till problematisk skolfrånvaro. I forskningsöversikten delar jag in riskfaktorer i tre övergripande områden: individuella-, skol- och familjefaktorer. Jag behandlar inte sociala faktorer som ett huvudområde, eftersom sociala aspekter ingår såväl i som utanför skolkontexten. Däremot behandlas sociala relationer något mer ingående under skolfaktorer. Härnäst följer ett övergripande resonemang gällande sådana underliggande riskfaktorer.

Individfaktorer

Detta avsnitt fokuserar på individfaktorer i relation till problematisk skolfrånvaro. Dock kan individens begränsningar eller förmågor aldrig betraktas isolerat från omvärlden. Av den anledningen behöver exempelvis funktionsnedsättningar förstås i relation till den omgivande miljön. Till exempel kan hyperaktivitet vara en försvårande individuell egenskap när eleven förväntas sitta stilla och läsa en bok, särskilt om innehållet inte väcker intresse och nyfikenhet. I andra sammanhang, där aktiviteten upplevs som lustfylld, kan samma egenskap vara en styrka som hjälper individen att kanalisera energin i form av exempelvis uthållighet och målmedvetenhet.

Neuropsykiatriska funktionsnedsättningar

Indikationerna från skolmyndigheter, närvarostödteam och forskningsstudier visar att många med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar (NPF) finns i gruppen elever med problematisk skolfrånvaro (Carlberg & Granlund, 2019; Skolinspektionen, 2016a; SOU 2016:94). De vanligaste neuropsykiatriska funktionsnedsättningarna är adhd (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) och asd/Aspergers syndrom (Autism Spectrum Disorder). Det är heller inte ovanligt att barn med neuropsykiatriska diagnoser har flera diagnoser. Andelen barn med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar har uppskattats till cirka tio procent (Gillberg, 2010), vilket bör betraktas som en ungefärlig siffra, eftersom andra studier visar på ett spann mellan 2–15 procent.

Kort sammanfattat har individer med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar ur ett kategoriskt perspektiv ett annorlunda sätt att uppfatta information och uppleva och bearbeta sinnesintryck. Neuropsykiatriska diagnoser kan innebära svårigheter att koncentrera sig längre stunder på skolarbete eller svårigheter att reglera impulskontrollen, vilket i sin tur kan bidra till ”misslyckanden” som påverkar den helhetsmässiga upplevelsen av skolan. Munkhaugen m.fl. (2019) påpekar att svårigheter exempelvis med att planera, reglera impulser och att vara flexibel associeras med problematisk skolfrånvaro. Autism kan innebära att sådana exekutiva förmågor är nedsatta, vilket lärare behöver ha kunskap om, menar författarna. Även om elever med autism är en heterogen grupp kan ovan nämnda kärnsymtom i relation till autism utgöra en risk för att utveckla problematisk skolfrånvaro. Vidare kan hyperaktivitet innebära svårigheter att reglera aktivitetsnivån utifrån olika situationer. Westling Allodi (2014) påpekar att elever med särbegåvning också visar höga nivåer av energi i sina lekar och aktiviteter. Även om särbegåvning inte är en diagnos kan ett sådant lek- och aktivitetsbeteende misstolkas som hyperaktivitet.

En funktionsnedsättning kan vara mer framträdande i vissa miljöer och mindre framträdande i andra sammanhang. Det bör dock understrykas att det inte är den specifika diagnosen som avgör ifall en elev är riskzonen för att utveckla problematisk skolfrånvaro. Det är snarare individens sårbarhet i relation till omgivande riskfaktorer som påverkar elevens förutsättningar att utvecklas och trivas i skolan. Vidare också hur väl skyddsfaktorer kompenserar för de aspekter som inverkar negativt på elevens förmåga att närvara i skolan.

Lärandesvårigheter

Lärandesvårigheter kan utgöra en riskfaktor för skolfrånvaro (Bradshaw m.fl., 2008; Newcomb m.fl., 2002). Havik m.fl. (2014) menar att elever i riskzonen att utveckla skolfrånvaro upplever skolarbetet som krävande och känner en osäkerhet hur de ska förhålla sig till det. Ytterligare en studie av Havik m.fl.

(2015b) visar att elever med behov av specialpedagogiskt stöd hade mer ströfrånvaro än elever utan behov av sådant stöd. Med tolkningsperspektivet att låga utbildningsresultat kan utgöra en del i riskbilden för problematisk skolfrånvaro är det angeläget att dessa elever identifieras och erbjuds adekvat stöd tidigt i utbildningskarriären. Gustafsson m.fl. (2010) påpekar att exempelvis läs- och skrivsvårigheter är en riskfaktor för både internaliserande och externaliserade psykiska problem. Det behöver poängteras att det förefaller finnas mellanled i sambandet mellan lärandesvårigheter och skolfrånvaro. Kombinationen av kognitiva och sociala utmaningar i skolan kan vara extra krävande för elever som är emotionellt känsliga för sådana uttalade och outtalade krav, vilket påverkar förmågan att inhämta kunskaper (Havik m.fl., 2014). Det är också vanligt att elever med NPF-diagnoser även har lärandesvårigheter (Gillberg, 2010; Landgren m.fl., 2003). Trenden att utreda eventuella neuropsykiatriska funktionsnedsättningar kan dock skymma andra svårigheter som exempelvis dyskalkyli och dyslexi (Åsberg m.fl., 2010).

Förutsättningar att prestera och förmåga att lära är dock två olika aspekter som emellanåt likställs. Med andra ord kan en elev ha lätt för att lära men svårt att prestera beroende på omgivningsfaktorer. Även om det i vissa studier påvisas ett samband mellan lärandesvårigheter och problematisk skolfrånvaro behöver sådana resultat dock behandlas med en viss försiktighet i relation till det överordnade begreppet problematisk skolfrånvaro. Lärandesvårigheter visar sig i vissa studier vara närmare förknippat med vad som betecknas som skolk, än frånvaro som har en närmare koppling till oro och ångest att delta i skolkontexten (se exempelvis Berg, 1997; Strand, 2013). Elliott och Place (2012) beskriver också att elever med ångest- och ororelaterad frånvaro, ofta förklarat som skolvägran, vanligtvis bekymrar sig mer för frånvarons utbildningsmässiga konsekvenser än elever som skolkar (a.a., s. 44). Fremonts (2003) studie visar att elever som är frånvarande av anledningar som relateras till oro och ångest vanligtvis önskar utföra skolarbete, men i hemmiljö.

Psykisk och fysisk ohälsa

Psykisk och fysisk ohälsa är riskfaktorer för skolfrånvaro (Gubbels m.fl., 2019). Gustafssons m.fl. (2010) systematiska forskningsöversikt om skola, lärande och barns psykiska hälsa visar att exempelvis känslan av meningslöshet, negativ självuppfattning och exkludering påverkar elevers psykiska hälsa och välbefinnande i skolan negativt. Problematisk skolfrånvaro är ingen diagnos men kopplas ofta samman med diagnoser såsom ångestdiagnoser och beteendestörningar (Egger m.fl., 2003). Kearney och Bates (2005) belyser att depression, rädsla och generell och social ångest är svårigheter som ofta associeras med skolfrånvaro. I en studie av Gren-Landell m.fl. (2015) rankade lärare de individuella variablerna nedstämdhet och depression högst inom kategorin

individfaktorer i relation till problematisk skolfrånvaro. Separationsångest förekommer också som förklararing till varför elever inte kommer till skolan (se exempelvis Hanna m.fl., 2006; Kearney & Albano, 2004). Elliott och Place (2019) nyanserar separationsångestfaktorn en aning genom att betona skolfaktorers roll vid ångestrelaterad frånvaro. Separationsångest kan alternativt tolkas som social ångest eftersom skolan är en plats där sociala relationer är en central aspekt av lärande och identitetsutveckling. Om de sociala relationerna är svåra att hantera, eller att det förekommer exkluderande aktiviteter, kan undvikandet av en otrygg miljö förstås som ett rationellt beslut för att skydda sig själv.

Enligt Kearney (2008b) är illamående, huvudvärk och astma somatiska besvär som kan sammankopplas med problematisk skolfrånvaro. Kearney påpekar att sådana besvär kan handla om att få uppmärksamhet från signifikanta andra eller bero på stress**,** men det kan också handla om medicinska förklaringar till besvären. Den forskning som skiljer mellan skolvägran och skolk tenderar att beskriva egenskaper som emotionell sårbarhet, lågt självförtroende och självkritik i relation till framför allt skolvägran (se exempelvis Thambirajah m.fl., 2008). Andra forskare, exempelvis Kearney och Albano (2004), är försiktigare med sådana klassificeringar. De påpekar att social oro, somatiska besvär och depression är individuella faktorer som kan spåras hos elever med olika former av skolfrånvarobeteenden. Det bör påpekas att sambandet mellan skolfrånvaro och riskfaktorer som de ovan nämnda kan vara dubbelriktat. Det innebär att psykisk ohälsa kan påverka elevens förmåga att närvara i skolan på ett negativt sätt. Omvänt kan frånvaron bidra till att elever blir nedstämda eller deprimerade (Wood m.fl., 2012). Ragnarsson m.fl. (2020) menar att det är få studier som studerat detta omvända förhållande.

Mobbning kan också klassificeras som en riskfaktor för depression (Ttofi m.fl., 2011). I syfte att hantera ångest skapar eleven pragmatiska överlevnadsstrategier, vilket kan visa sig i form av att exempelvis stanna på sitt rum eller vara med föräldrarna istället för att gå till skolan. Om skolan upplevs som en otrygg plats riskerar det bidra till ett undvikandebeteende, påverka lärandet och den psykiska hälsan negativt (se exempelvis Hutzell & Payne, 2012). Strategin att undvika otrygga miljöer kan reducera ångesten kortsiktigt, men barnet riskerar att generalisera oron till andra sammanhang såsom att umgås med vänner, sova själv eller att vistas utanför det egna rummet (Wood m.fl., 2012).

Skolfaktorer

Som framgått är den befintliga forskningen om skolfrånvaro till stor del psykologiskt och individuellt inriktad. I det följande sammanfattar jag några centrala resultat från den mer begränsade forskningen om skolrelaterade faktorer. Hur den pedagogiska, fysiska och sociala lärmiljön är utformad och

upplevs av individen påverkar förutsättningar att delta i skolans organiserade aktiviteter. Dessa tre domäner överlappar varandra och elevens lärmiljö behöver förstås som hela det skolsammanhang som omger eleven. Hur starkt skolfaktorer betonas i relation till problematisk skolfrånvaro i forskningen påverkas av vad som studeras, på vilket sätt och vilket perspektiv som får företräde. Gren-Landells m.fl. (2015) studie visade att lärare med specialpedagogiskt ansvar rankade skolfaktorers betydelse för frånvaro högre än klasslärare som rankade familjefaktorer som mest betydelsefullt gällande förutsättningarna att närvara i skolan. I en studie av Saloviita (2020) påvisas skillnader mellan olika lärarkategorier i attityder vad gäller inkludering. Saloviita menar att eftersom exempelvis ämneslärare har fler elever att undervisa än speciallärare ses inkluderande undervisning som potentiellt arbetsbelastade och således inte lika eftersträvansvärd. Strand (2013) menar att man på elevhälsokonferenser ofta lägger fokus på individen som problembärare i stället för att reflektera över vad i undervisningsmiljön som bidrar till frånvaro. Baker och Bishop (2015) påpekar vikten av att åtgärder och insatser för att främja närvaron bör baseras på bästa tillgängliga vetenskapliga kunskap, med lyhördhet för elevens perspektiv, och inte från allmängiltiga interventioner.

Pedagogisk och fysisk lärmiljö

Vilka förväntningar och regler som gäller i klassrummet och hur skoldagen organiseras har enligt tidigare forskning betydelse för elevers förutsättningar att delta och närvara i skolan (Fortin m.fl., 2006). Lauchlan (2003) tar stöd av Kearney och Silvermans (1990) studie gällande orsaker till skolfrånvaro och exemplifierar att oro att vistas i korridorer, examinerande aktiviteter och att bli kritiserad eller förödmjukad inför klasskamrater är faktorer som kan hindra elevens närvaro. Jönsson (1990) påpekar att i slutet av terminerna, när pedagogiskt styrda aktiviteter avtar till förmån för friare aktiviteter, förefaller det bidra till ökad ströfrånvaro. Elever som är sårbara för förändringar, övergångar och mindre organiserade klassrum upplever stress och osäkerhet som följd av mindre struktur (Havik m.fl., 2014). Vidare menar Havik m.fl. (2014) att störande beteende från andra elever, och lärare som bemöter enskilda elever eller klassen med ett hårt eller oförutsägbart förhållningssätt, påverkar emotionellt känsliga elever negativt. Författarna påpekar att sådana pedagogiska tillvägagångssätt riskerar bidra till att emotionellt sårbara elever räds att närvara i klassrummet, även om de själva inte är föremål för den negativa uppmärksamheten. Havik m.fl. (2014) understryker även att buller i klassrummet påverkar vissa elevers välmående, känsla av kontroll och förutsägbarhet på att betydande sätt.

Mindre skolenheter förefaller enligt tidigare forskning (se exempelvis Leithwood & Jantzi, 2009) vara en faktor som gynnar närvaro. Lee och Burkam (2003)

argumenterar dock för att skolans organisatoriska förutsättningar har större betydelse för elevers närvaro än skolans storlek. Organisatoriskt förtroende, engagemang för ett gemensamt syfte samt frekvent kontakt med signifikanta andra är faktorer som Lee och Burkam framhäver som betydelsefulla i relation till närvaro och frånvaro. Sådana förutsättningar föreligger oftare i mindre och mellanstora enheter än i de större.

Sociala relationer

Havik m.fl. (2015a) understryker att relationer med skolpersonal och kamrater bör förstås som centrala påverkansfaktorer vad gäller närvaro och frånvaro. Sociala relationer är ur deras perspektiv inte avskilt från lärandet, utan nära sammankopplat med förutsättningarna för lärandet. De tidiga tonåren är en period i livet då individen arbetar med att utveckla, trygga och omforma sin identitet (Ziehe, 1993, s. 37). Tillika är detta en period då flera förändringar påverkar individen (Ek & Eriksson, 2013). Inträdet i puberteten och övergången till högstadiet innebär förändringar av de sociala relationerna, vilket vanligtvis också innebär en utökad social sfär. Eleverna söker då sin tillhörighet i nya sammanhang under en period då kamratrelationer är särskilt viktiga (Pellegrini & Long, 2002). Eftersom skolan består av ett komplext nät av sociala strukturer kan det framkalla stress och upplevas belastande av somliga elever (Place m.fl., 2000). Place m.fl. (2015) menar att det finns ett samband mellan problematisk skolfrånvaro och individuella förmågor som att kunna förhålla sig till de sociala utmaningar och problem som kan uppstå i skolkontexten. Ziehe (1993) beskriver det som att ”man måste kunna framställa sig, representera sig själv socialt och psykiskt, vinna poäng och – cyniskt uttryckt – sälja sig” (Ziehe, 1993, s. 37). Att exponeras för sociala situationer som kräver särskilda sociala förmågor som man inte upplever sig ha kan bidra till ett undvikandebeteende (Elliott & Place, 2019). Sociala interaktionssvårigheter kan således bli ett hinder för att finna sin tillhörighet i en grupp eller etablera reciprok vänskap. Även beteenden som inte är socialt accepterade i kamratkulturen kan medföra risk för utanförskap. De Boers och Pijls (2016) studie visar att framför allt elever med adhd, men även elever med autism, upplever svårigheter att accepteras av klasskamrater. Författarna poängterar vikten av att upptäcka och stödja elever i socialt utsatta positioner. Pijl m.fl. (2014) menar att kamraters positiva attityder till elever i svårigheter kan vara avgörande för att förhindra skolfrånvaro och avhopp.

När en elev blir utsatt för negativa eller aggressiva handlingar upprepade gånger över tid handlar det om mobbning. Handlingarna är då avsiktliga, makt- och styrkebalansen är ojämn och de mobbade har svårt att försvara sig (Olweus, 2013). Mobbning förekommer i flertalet tidigare studier som en riskfaktor för problematisk skolfrånvaro. Havik m.fl. (2015a) påpekar att mobbning framför allt associeras till sådan frånvaro som inom skolfrånvaroforskningen förklaras

som skolvägran, det vill säga skolfrånvaro som relateras till oro och ångest över att närvara. Tidigare forskning gör gällande att pojkar oftare förekommer som både mobbare och mobbningsobjekt i direkta former av kränkande handlingar, medan flickor oftare involveras i indirekt mobbning i form av uteslutande handlingar (Varjas m.fl., 2009). Elever som upplever sådana svårigheter kan potentiellt vara i riskzonen att utveckla problematisk skolfrånvaro (Thornton m.fl., 2013). Hutzell och Payne (2012) betonar att elevers känsla av trygghet är en viktig aspekt att arbeta med i skolan. Vilka miljöer och sammanhang som uppfattas som osäkra och otrygga och där trakasserier förekommer anser de behöver utforskas vidare.

Familjefaktorer

Också familjeförhållanden kan påverka elevernas förutsättningar att närvara i skolan. Det kan exempelvis gälla konflikter inom familjen, fysisk/psykisk vanvård och skilsmässor (Kearney, 2008a). Låg socioekonomisk status, föräldrar som inte stödjer barnens läxläsning, negativa attityder gentemot lärare och familjekontexter där utbildning inte värdesätts förknippas också med skolk (Attwood & Croll, 2006). Föräldrar kan också påverka frånvaron genom att avsiktligt hålla barnet hemma eller på grund av att förmågan att stödja närvaron är reducerad av olika anledningar (Heyne m.fl., 2019), vilket inkluderas i begreppet föräldrastödd frånvaro. Dysfunktion inom en familj antas påverka barnets tänkande, känslor och handlingar i relation till skola och utbildning (Thornton m.fl., 2013). Samtidigt behöver ovan nämnda familjefaktorer betraktas med viss försiktighet eftersom många elever i sådana hemsituationer inte uteblir från skolan och många frånvarande elever inte kommer från sådana familjekontexter.

Långvarig frånvaro från skolan riskerar även bidra till konflikter mellan barnet och föräldrarna, vilket kan leda till att föräldrarnas roll som närvarofrämjande resurs försvagas och att frånvaron vidmakthålls (Kearney, 2008a). I skolfrånvaroforskningen har barns hem- och skolmiljö oftast studerats var för sig och interaktionen mellan dessa miljöer har inte rönt tillräcklig uppmärksamhet. Hur interaktionen och kommunikationen mellan föräldrar och skola fungerar är viktigt att ha kunskap om för att nå framgång i att hjälpa elever att närvara på skolan (Lyon & Cotler, 2007).

Sammanfattning och kunskapsbidrag

Skolfrånvaroforskning har bedrivits under en lång period inom olika forskningsdiscipliner vilket har bidragit till en rik forskningslitteratur men också, som tidigare nämnts, en flora av olika begrepp, konceptualiseringar och definitioner (Kearney, 2016). En stor mängd forskning har fokuserat på att identifiera riskfaktorer i relation till skolfrånvaro. Vissa av dessa riskfaktorer är relaterade till

egenskaper hos barnet, familjen, skolan eller kamratgruppen (Gubbels m.fl., 2019). Jag har i den här forskningsöversikten sammanfattat riskfaktorer under huvudområdena individfaktorer, skolfaktorer och familjefaktorer. Sociala faktorer ser jag dock som en central faktor som överlappar alla ovan nämnda områden.

Som tidigare konstaterats har skolfrånvaro konsekvenser för såväl den frånvarande eleven som för samhället i ett längre perspektiv. Det motiverar forskning som söker fördjupad förståelse av fenomenet problematisk skolfrånvaro. Visionen för den här studien är att ökad kunskap om riskfaktorer, och hur dessa interagerar med varandra, kan bidra till att förhindra negativa processer som utmynnar i problematisk skolfrånvaro i grundskolan. Om kunskapen omvandlas till preventiva insatser kan det resultera i att fler elever får sin utbildning tillgodosedd. Ur ett socialt investeringsperspektiv kan sådana insatser bidra till högre samhällsintäkter i form av fler personer i arbete (Lőrinc m.fl., 2019). Även om ambitionen är att alla barn ska närvara och delta i skolan kommer sannolikt elever även framgent att vara frånvarande av varierande anledningar. Studien avser därför visa på möjliga vägar tillbaka och på så sätt bidra till en utbildningsmässig framtidstro primärt för elever med problematisk skolfrånvaro, men även för andra aktörer med ansvar för elevers välmående och utveckling. Sådan forskning i svensk kontext är tämligen sparsam. Mitt val av att inkludera erfarenhetsperspektiv från elever, skolpersonal och föräldrar i relation till problematisk skolfrånvaro är jag, såvitt jag kan utröna, tämligen ensam om i svensk skolfrånvaroforskning. Min forskning kan därför bidra till att komplettera och fördjupa kunskaperna om skolfrånvaro och samtidigt visa på framträdande mönster i de processer som kan bidra till ökad närvaro och återintegrering i skolan.

Teoretiska utgångspunkter

I detta kapitel redogör jag för avhandlingens teoretiska utgångspunkter och introducerar några för studien centrala analysbegrepp. I syfte att fördjupa förståelsen av problematisk skolfrånvaro, utan att göra avkall på dess komplexitet, använder jag Bronfenbrenners (1977, 1979a, 1986a) utvecklingsekologiska teoretiska ramverk. Ramverket möjliggör en helhetssyn på problematisk skolfrånvaro som fenomen.

Kapitlet är disponerat på följande vis: Under rubriken introduktion till utvecklingens ekologi behandlas initialt utvecklingsbegreppet, vilket är en grundbult i Bronfenbrenners teoretiska ramverk. Därefter beskrivs hur Bronfenbrenner fortlöpande utvecklat sin teori och begreppsapparat. Som Tudge m.fl. (2009) påpekar, går alla teorier igenom olika utvecklingsstadier, vilket även gäller Bronfenbrenners teoretiska ramverk. “Scholars may, of course, choose to use an earlier version of the theory as the foundation of their research; they may also choose to base their study on only some of the major concepts of the developed version” (a.a., s. 199). Under rubriken systemnivåerna förklaras strukturerna som inramar och bidrar till att forma individens utveckling. I relation till mikrosystemet beskrivs närmiljöns tre grundläggande element för utveckling, nämligen aktiviteter, roller och relationer. Vidare förklaras hur proximala processer påverkar riktningen vad gäller individens utveckling. Individens dynamiska interaktion med personer, objekt och symboler i dess omedelbara närhet är en vidareutveckling av teorin och förklaras i de senare versionerna av ramverket som motorn för utveckling. Avslutningsvis integreras alienationskonceptet i relation till skolkontexten och dess inverkan på elevers fysiska och emotionella avstånd till skolan. I en sammanfattande kommentar belyser jag ramverkets holistiska ansats och dess bidrag till att fördjupa förståelsen av problematisk skolfrånvaro. Dessutom ges en kort beskrivning av min operationalisering av ramverket.

Introduktion till utvecklingsekologi

Eftersom jag tar stöd av både Bronfenbrenners tidiga utvecklingsekologiska idéer, men även senare konceptualisering är det relevant att visa på hur ramverket vuxit fram. Bronfenbrenners tankar gällande utveckling är starkt influerade av kunskapsteoretiker såsom Lewin och Piaget (Andersson, 1986). Bronfenbrenner (1979a) beskriver att utvecklingens ekologi sammankopplar de biologiska, sociala och psykologiska disciplinerna i relation till forskning av individens utveckling i samhället. Individens tilltagande föreställningar om den omgivande miljön påverkar hur barnet uppfattar och handlar inom och med omgivningen. I praktisk mening kan handlandet översättas i det beteende och

tankemönster som individen ger uttryck för. Detta sker således i en dynamisk växelverkan mellan den aktiva, växande individen och dess närmiljö samt i relation till den samhällskontext som individen är en del av.

Bronfenbrenner utvecklade Von Bertalanffys systemteori (1968) och inspirerades av Kurt Lewins syn på beteenden som ett resultat av samspelet mellan individ och miljö. I Bronfenbrenners tidiga studier på sjuttiotalet användes begreppet *ekologi*; han talade om en ecological approach to human development eller ecological model of human development (Rosa & Tudge, 2013). Begreppet ekologi kom att särskilja hans ansats från tidigare utvecklingspsykologiska studier och socialisationsforskning (Andersson, 1986, s. 14). Andersson (1986) betonar att en stor del av den tidigare psykologiska forskningen hade fokuserat på egenskaper hos individen i relation till utveckling, men Bronfenbrenners ramverk bidrog till att rikta fokus mot den dynamiska interaktionen mellan individ och miljö. Bronfenbrenner underströk att en individs utveckling påverkas av flertalet miljöfaktorer i sociala system, men också att individen i sin tur påverkar omgivningen, vilket ger ett dubbelriktat perspektiv. På så vis blev Bronfenbrenners teoretiska ansats en motvikt till psykologisk forskning som relativt ensidigt fokuserat på individuella egenskaper. Lewins fenomenologiska perspektiv, det vill säga individens subjektiva upplevelse av sin omvärld, influerade Bronfenbrenners utvecklingsekologiska ansats (Andersson, 1986).

Senare genomgick Bronfenbrenners teoretiska ramverk en förändring mot vad han kallar en bioekologisk teori, där individens egenskaper och roll i sin egen utvecklingsprocess förtydligades, och där närmiljöns betydelse för utvecklingen betonades (Eriksson m.fl., 2018; Rosa och Tudge, 2013). I den bioekologiska modellen fungerar människans unika förmågor och egenskaper som en indirekt producent av utveckling. Omvänt kan människan unika egenskaper samtidigt också förstås som ett resultat av utvecklingen (Bronfenbrenner & Morris, 2006). I den sista versionen av sin teori lade Bronfenbrenner och hans kollegor fram en modell för process-person-kontext-tid i syfte att kunna analysera och förstå varför människor utvecklas på olika sätt. Dessa fyra aspekter har integrerats i det ursprungliga ramverket (Bronfenbrenner & Ceci, 1994; Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 1998).

> In the bioecological model, development is defined as the phenomenon of continuity and change in the biopsychological characteristics of human beings, both as individuals and as groups. The phenomenon extends over the life course, across successive generations, and through historical time, both past and future (Bronfenbrenner & Morris, 2006, s. 793).

I Bronfenbrenners sista versioner av det teoretiska ramverket, det bioekologiska ramverket (se exempelvis Eriksson m.fl., 2018) omformades mikrosystemet till

att inkludera betydelsefulla personer, objekt och symboler. Interaktionen mellan individen och dessa tre aspekter benämns som proximala processer och beskrivs som motorn för utveckling (Bronfenbrenner & Evans, 2000, s. 118). Individuella egenskaper hos individen och betydelsefulla andra påverkar de proximala processernas utfall (Rosa & Tudge, 2013). För att en gynnsam utveckling ska ske behöver individens reciproka interaktion med betydelsefulla andra, objekt och symboler ske i en progressivt mer utmanande kontext och över tid. Enligt Eriksson m.fl. (2018) fick tidsfaktorn, benämnt som kronosystemet, ännu mer framträdande betydelse från mitten av 1980-talet och framåt (Bronfenbrenner, 1986b). Tidsfaktorn i form av regelbundenhet, varaktighet och timing betonades i relation till kraften i de proximala processernas utfall.

Min tillämpning av Bronfenbrenners teoretiska ramverk utgår från dess tidiga versioner där aktiviteter, roller och interpersonella relationer ses som byggnadsblocken i mikrosystemet (se det följande). I analysarbetets växlingar mellan teori och empiri har det varit av intresse att förstå vad som skapar kraft i de utvecklingsprocesser som antingen pushar ut elever från skolan eller som drar dem tillbaka till skolan. Av den anledningen har det analytiska verktyget proximala processer inkluderats i mitt arbete. Hur elevens skolsituation uppfattas av primärt eleven själv kan således förstås som ett samspel mellan såväl elevens personliga egenskaper och erfarenheter som karakteristika hos närmiljön, samt mer avlägsna påverkansfaktorer. Bronfenbrenners (1979a) ekologiska systemteori tar således särskilt hänsyn till de olika sammanhang som en individ befinner sig i och som på olika sätt, direkt eller indirekt, har betydelse för individens utveckling.

Systemnivåerna

Bronfenbrenner (1979a) beskriver den ekologiska omgivningen som sammanflätade strukturer, likt ryska dockor, var och en placerad inom den nästa (a.a., s. 3.) Dessa kulturella och sociala samband brukar illustreras som cirklar där individen befinner sig i den innersta cirkeln. Det teoretiska ramverket ger därmed utrymme att identifiera riskfaktorer och stödjande krafter inom såväl närmiljöer som utanför elevens närmiljö. Sådana påverkansfaktorer kan spåras inom de ekonomiska, sociala och kulturella systemen som individen ingår i. Shonkoff och Philips (2000) menar att riskfaktorer och skyddsfaktorer sammantagna påverkar elevens förutsättningar att hantera krav och utmaningar i skolan. En enskild riskfaktor behöver med stöd av ramverket inte tolkas som orsak till skolfrånvaro. När däremot riskfaktorer samverkar samtidigt och över tid så genererar det ett kumulativt utfall, vilket kan resultatera i frånvaro (Ingul m.fl., 2012; Ingul & Nordahl, 2013). Strand (2013) påpekar att systemteorin i flera fall har tillämpats i syfte att studera riskpopulationer. I Strands studie, men även i föreliggande studie, betraktas skolfrånvarande elever som en riskpopulation. Förutom Strands

avhandling (2013) kan även studier av Nuttall & Wood (2013) och Lőrinc m.fl. (2019) nämnas; studier där Bronfenbrenners teoretiska ramverk har tillämpats i relation till skolfrånvaro.

Härnäst följer en genomgång av de fem interrelaterade system som individen är del av och som påverkar honom/henne direkt eller indirekt (Bronfenbrenner, 1977, 1979a, 2006).

Mikrosystemet

Mikrosystemet avser individen och den närmaste omgivningen, exempelvis klassrummet, familjen och kamratgruppen. Mikrosystemet bildar ett mönster av aktiviteter, roller och relationer som individen erfar i närmiljöerna. Mänsklig utveckling äger rum genom gradvis mer komplexa och ömsesidiga interaktioner mellan en aktiv, utvecklande biopsykologisk mänsklig organism och personer, föremål och symboler i dess omedelbara miljö (Bronfenbrenner & Ceci, 1994, s. 572). I takt med att personen blir äldre vidgas och ökar vanligtvis antalet mikrosystem som individen ingår i, exempelvis förskola, skola och fritidsliv. I skolan kan närmiljön delas upp i flera olika mikrosystem som påverkar elevens varande och upplevelse. Det kan exempelvis handla om klassrum, uppehållsrum eller matsal.

Förändringar som sker i barnets liv, exempelvis att få ett syskon, stadieövergångar i skolan eller att få en ny lärare benämner Bronfenbrenner som ekologiska övergångar. På vilka sätt dessa påverkar individens personliga utveckling menar Bronfenbrenner (1978, 1979a) är intressant att studera. I skolan och i andra mikrosystem kan rollen förändras beroende på vilken grupp individen befinner sig i, vilka vuxna som individen interagerar med och vilken fysisk miljö som omger individen. Bronfenbrenner och Morris (1998) menar att utvecklingspotentialen i ett mikrosystem, exempelvis klassrummet, optimeras genom en balans av utmaningar och stöd att klara av utmaningarna. De mest kraftfulla aktiviteterna i mikrosystemet sker under en längre tid, utan avbrott, och är även förutsägbara. Sådana aktiviteter kan vara både av negativ och positiv karaktär, exempelvis mobbning eller deltagande i ett respektfullt, empatiskt och lärofrämjande klassrumsklimat. Man bör dock vara medveten om, vilket systemteorin beaktar, att om man undersöker exempelvis varför en elev inte mår bra i skolan så behöver förhållanden utanför den studerade närmiljön också vägas in i helhetsbilden.

Elevens personliga egenskaper och erfarenheter påverkar hur lärmiljön uppfattas. Upplevelsen av lärmiljön kan således skilja sig åt mellan elever i ett gemensamt klassrum. Potentiellt kan elever med exempelvis autism uppleva aktiviteter som utmanar föreställningsförmågan, kommunikationsförmågan eller

social interaktion som mycket komplext, medan en elev utan diagnosen autism kan finna samma utmaningar inspirerande och utvecklande.

Aktiviteter, roller och relationer

> A microsystem is a pattern of activities, roles, and interpersonal relations experienced by the developing person in a given setting with particular physical and material characteristics (Bronfenbrenner, 1979a, s. 22).

Vilka aktiviteter, roller och mellanmänskliga relationer – de tre grundläggande elementen i mikrosystemet – barnet involveras i har central betydelse för hans/hennes utveckling (Bronfenbrenner, 1979a). Det bör dock understrykas att begreppen är överlappande. För att förstå vilka aktiviteter, roller och relationer som har betydelse för elever i skolan menar Andersson (1986) att hela skolmiljön behöver analyseras, dvs. inte bara vad som händer i klassrummet utan även i andra delar av skolmiljön, exempelvis skolgården eller matsalen (a.a., s. 118). Bronfenbrenner (1979a) presenterar en hypotes om att olika sammanhang ger olika förutsättningar för positiv utveckling. Genom att jämföra mönster för aktiviteter, roller och relationer i olika lärmiljöer kan de ekologiska skillnaderna bidra till en förståelse till varför en viss miljö bidrar till utveckling till skillnad från en annan/andra (a.a., s. 183).

Aktiviteter är de processer som utspelar sig över tid och har någon form av betydelse för eleven. Aktiviteter, i den mening de beskrivs av Bronfenbrenner, ska särskiljas från ögonblickshändelser såsom en dörrknackning, ett skratt eller en fråga. Aktiviteter har en början och ett slut och kan inkludera objekt och material. Anledningarna till pågående aktiviteter och aktivitetens komplexitet varierar. Individen kan antingen se aktiviteten som en isolerad företeelse som sker här och nu eller en aktivitet som har ett större syfte och sträcker sig såväl bakåt som framåt i tiden. En mer komplex väg till målet sträcker sig vanligtvis över en längre tidsperiod. Alla aktiviteter är en form av beteende, men alla beteenden kan inte betecknas som aktiviteter (Bronfenbrenner, 1979, s. 45).

En roll är ett sätt att vara i egenskap av att ha en viss position i samhället och förväntningar från andra som har en relation till personen (Bronfenbrenner, 1979a). Barnet intar eller får olika roller i olika miljöer. Att pröva olika roller och exponeras för olika sociala sammanhang formar individen och förbereder hen för vuxenlivet. Olika sociala kontexter ställer olika krav på individen vad gäller samarbete och anpassningsförmåga, och vanligtvis behöver individen växla mellan olika roller under en dag. Vuxenrollen i relation till barnet skiljer sig exempelvis åt mellan en förälder och en lärare. Bådas uppdrag är att guida barnet/eleven, och barnet förväntas acceptera detta eftersom den vuxne har en maktposition i förhållande till barnet. Däremot inträder en större reciprocitet och

större känslomässiga inslag i rollerna förälder och barn jämfört med lärare och elev. Föräldraauktoriteten förväntas påverka barnets liv i större omfattning än lärarens (Bronfenbrenner, 1979a).

Bronfenbrenners (1979a) tredje centrala område med betydelse för ett barns utveckling är relationer. En dyad avser den grundläggande formen av relation där två personer riktar uppmärksamhet mot varandra och deltar i varandras aktiviteter. Vuxen-barnrelationen kan innebära att den vuxne fungerar som förebild och modell för hur barnet internaliserar världen, normer och attityder. När personer interagerar uppstår olika känslomässiga band. Dessa känslor kan vara ömsesidigt positiva, negativa, ambivalenta eller asymmetriska. De dyader som inverkar mest på ett barns beteende är relationerna som påverkar barnets tankar och beteenden även vid den andres frånvaro.

Bingham och Sidorkin (2004) menar att hur människor förhåller sig till varandra behöver förstås för att i förlängningen möjliggöra meningsfull utbildning. Jag knyter an till detta ontologiska antagande i avhandlingen. Gergen (2009) framhäver relationsprocessen som kärnan i hur vi uppfattar oss själva, vilket kan ses som motsats till den individualistiska uppfattningen om människan. I princip menar Gergen att vi skapar vår identitet i relation till andra. På så vis är vår identitet under ständig omförhandling och påverkas av relationerna till andra människor. Skolan är den plats där undervisning vanligtvis bedrivs och är på så vis en central arena där individen vävs in i en meningsskapande gemenskap. Möten med andra människor i skolkontexten bör således bidra till gynnsamma förutsättningar för elevens individuella utveckling. Men relationer kan också upplevas som negativa och kanske ibland också skadliga.

Proximala processer

Som tidigare nämnts är betoningen av proximala processers betydelse för individens utveckling ett resultat av den utvecklingsekologiska systemteorins vidareutveckling (Tudge m.fl., 2009; Bronfenbrenner & Morris, 1998). De proximala processerna beskrivs som en av de primära mekanismerna som påverkar mänsklig utveckling.

> A proximal process involves a transfer of energy between the developing human being and the persons, objects, and symbols in the immediate environment. The transfer may be in either direction or both; that is, from the developing person to features of the environment, from features of the environment to the developing person, or in both directions, separately or simultaneously (Bronfenbrenner & Evans, 2000, s. 118).

Särskilt i barndomen, men även till stor del under hela livets gång, sker utvecklingen genom processer med gradvis mer komplex ömsesidig interaktion

mellan individen och personer, objekt och symboler i dess omedelbara miljö (Bronfenbrenner & Ceci, 1994, s. 572). Vilka resurser som erbjuds men också i vilken omfattning kontexten erbjuder stabilitet och kontinuitet över tid är av betydelse. Om en utvecklande aktivitet avbryts eller att den inte får fortgå under en längre period tappar den proximala processen kraft, enligt Bronfenbrenner och Morris (2006). När kontinuitet i rutiner, struktur och samspel genomsyrar aktiviteter skapas gynnsamma förutsättningar för de proximala processerna (Bronfenbrenner & Evans, 2000). Exempel på sådana processaktiviteter är kvällsrutinen att läsa bok tillsammans med en förälder eller att delta i sociala aktiviteter med kamrater där förmågor som att visa respekt för varandra och att kunna samarbeta utvecklas. Bronfenbrenner och Evans (2000) framhåller det reciproka samspelet mellan individ och omgivning som själva drivmotorn i utvecklingsprocessen. Om interaktionen sker i riskmiljöer och genomsyras av kaos kan de proximala processerna leda till dysfunktionell social utveckling. Bronfenbrenner och Ceci (1994) beskriver att personer som vanligtvis inte vistas i miljöer där effektiva proximala processer äger rum har störst nytta av att delta i sådana processer, såvida det sker under längre perioder.

> If persons are exposed over extended periods of time to settings that provide developmental resources and encourage engagement in proximal processes to a degree not experienced in the other settings in their lives, then the power of proximal processes to actualize genetic potentials for developmental competence will be greater for those living in more disadvantaged and disorganized environments (Bronfenbrenner & Ceci, 1994, s. 579).

Wagnsson (2009) menar att barn som lever i en svår hemmiljö, eller upplever misslyckanden på skolan, kan gynnas utvecklingsmässigt av att delta i exempelvis en idrottsförening där lagsammanhållning, individuell utveckling och grupputveckling samt struktur genomsyrar verksamheten. Att skapa tillit till andra, möta vuxna förebilder och tävla tillsammans har sålunda förutsättningar att utgöra en gynnsam utvecklingsmiljö.

Mesosystemet

Mesosystemet avser samspelet och interaktionen mellan två eller flera mikrosystem (Bronfenbrenner, 1979a). Relationer inom familjen, såsom samspelet mellan föräldrarna och syskon, kan påverka elevens livstillfredsställelse och tillvaro i skolan. Hur exempelvis morgonrutinerna fungerar och upplevs kan inverka på elevens skoldag. Om en elev upplever misslyckanden i skolmiljön kan det få effekter på beteendet hemma. Hur eleven erfar skolans olika miljöer, exempelvis korridorerna, matsalen och klassrummen och interaktionen dem emellan, påverkar upplevelsen av hela skolkontexten. Om eleven till exempel inte lyckas koncentrera sig på en lektion, och inte gör det hen förväntas klara av, kan

förståelsen av elevens situation i andra mikrosystem vidga perspektivet och bidra till en helhetsbild av svårigheterna och utvecklingspotentialen.

Även relationer, samarbete och samverkan mellan betydelsefulla vuxna inom skolan har betydelse för elevens fortsatta utveckling. Föräldrarnas kommunikation och relation med skolans personal är ytterligare ett exempel på interaktion inom mesosystemet, vilket också har betydelse för elevens skolsituation. Om det uppstår hinder i kommunikationen mellan hem och skola i samband med elevens svårigheter i skolan, eller att dialogen inte upplevs framåtsyftande kan det påverka den sammanlagda utvecklingspotentialen i skolkontexten.

Exosystemet

Exosystemet innefattar personer, miljöer och verksamheter som eleven inte har någon direkt relation till (Bronfenbrenner, 1979a). Däremot kan skeenden och beslut inom dessa miljöer inverka på elevens förutsättningar i skolan indirekt. Indirekta påverkansfaktorer är exempelvis skolorganisatoriska aspekter såsom personalomsättning, professionskompetens och elevhälsopersonalens tillgänglighet. Sådana förhållanden har en indirekt inverkan på utformningen, innehåll och förutsättningar vad gäller de aktiviteter, roller och relationer som individer engagerar sig i. Vilka möjligheter rektorer, elevhälsopersonal och lärare har att exempelvis ge särskilt stöd till elever är till viss del avhängigt de ekonomiska och organisatoriska förutsättningarna. Även hur politiker på kommunal nivå ser på elever i behov av stöd och stimulans kan studeras i exosystemet. Resursenheter, tilläggsbelopp för särskilt stöd till barn och elever eller bostadsområde är påverkansfaktorer inom exosystemet. Vidare kan föräldrarnas livssituation i relation till arbete och sociala förutsättningar återspeglas i barnets skolsituation. En stressfylld arbetssituation och samhällsinstitutioner som kräver föräldrarnas medverkan vid möten, exempelvis socialtjänsten eller barn- och ungdomspsykiatrin, är exempel på indirekta påverkansfaktorer som kan bidra till en belastande situation för en förälder. Exosystemet visar sålunda hur föräldrars helhetsmässiga livssituation indirekt kan påverka andra familjemedlemmar.

Makrosystemet

Bronfenbrenner (1979a) beskriver makrosystemet som samhälleliga kartor eller kulturella ritningar för underliggande sociala sammanhang. Elever, föräldrar och skolpersonal påverkas alla på olika sätt av förhållanden inom makrosystemet. Samhällets värderingar, kulturella normer och politiska beslut kan få både direkta och indirekta konsekvenser för individen. Könsrollsmönster, ungas sätt att tala med varandra och vad ungdomar influeras av kan relateras till makrosystemet. I den specifika kulturella kontexten finns det även antaganden om vad som exempelvis är avvikande och vad som uppfattas som normalt. Skol-

lagen och läroplanen för grundskolan liksom konventionen om barnets rättigheter genomsyras av samhällets intentioner med skola och utbildning. Makrosystemet kan skilja sig åt mellan olika kulturer, trossystem och inom olika delar av landet, vilket kan både vara förenligt med det övergripande makrosystemet eller utmana rådande samhälleliga normer, värden och regler.

Kronosystemet

Kronosystemet är den senast tillagda komponenten i Bronfenbrenners ramverk och genomsyrar alla systemnivåer (Bronfenbrenner, 1986b). Den avser tidsaspekter såsom kontinuitet eller avbrott i pågående proximala processer, proximala processer i ett längre tidsspann, exempelvis dagar och veckor, samt tid i egenskap av epoker inom och mellan generationer (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Tidsfaktorn har betydelse för kraften i de processer som påverkar elevens utveckling. Om samverkande negativa faktorer interagerar under lång tid får det en kumulativ effekt där en mindre allvarlig händelse kan få betydande konsekvenser. Bronfenbrenner och Evans (2000) betonar betydelsen av att förstå det dynamiska samspelet mellan processer över tid, analysnivåer och sammanhang, där tid och tidpunkt är av central betydelse inom forskning med fokus på människans utveckling. Ur ett makrotids-perspektiv kan vissa sociala företeelser förstås som ett kulturellt uttryck i ett visst tidsrum, det vill säga under en viss tidsepok kan socialt konstruerade fenomen uppmärksammas och få fotfäste, medan samma fenomen försvinner eller osynliggörs under andra tidsepoker.

Alienation

För att fördjupa förståelsen av vad som kan alstra negativa förhållanden i skolan och som i förlängningen påverkar elevers förutsättningar och förmåga att närvara i skolan använder jag mig av begreppet alienation (Bronfenbrenner, 1986a; Finn, 1989; Hascher & Hadjar, 2018 och Hascher & Hagenauer, 2010).

Alienation associeras vanligtvis till Marx beskrivning av människan i relation till det stora samhällsmaskineriet. När människan inte känner frihet, insyn och delaktighet i samhället och när hen förväntas utföra arbetsuppgifter som inte ger omedelbar belöning så upplever hen sig som en främling för sig själv. Delaktighet i produktionsskapande och att ingå i ett socialt sammanhang kan beskrivas som ett av människans grundläggande behov. När människan känner en maktlöshet att kunna påverka sin situation och upplever sig kontrollerad och styrd av omständigheterna uppstår alienation (Aspelin & Persson, 2011).

Att delta i skolan handlar idag i hög grad om att prestera utbildningsmässigt där framgång mäts i exempelvis betyg. Vidare är eleven en aktör på den sociala arenan där framgång kan förstås som popularitet (se exempelvis Öhrn & Holm,

2014). När individen ensidigt värderas utifrån vad den presterar och om den upplevda känslan av skolan som sammanhang upplevs negativt riskerar det påverka självtilliten (se exempelvis Högberg m.fl., 2019). Att vara alienerad innebär att individen saknar känsla av tillhörighet och upplever sig frånkopplad från sammanhang där han/hon vanligtvis ingår. Alla kan känna sig avskurna från vänner, skola, familj eller arbete/skola någon gång i livet, men om en individ inte känner tillhörighet till dessa domäner under en längre period kan alienation uppstå (Bronfenbrenner, 1986a). För en elev kan alienation även utvecklas om det råder konflikter mellan exempelvis skolan och föräldrarna eller betydande skillnader mellan skolans och föräldrarnas normer och värderingar.

Alienationskonceptet har utvecklats och använts i sociologiska, psykologiska och utbildningsvetenskapliga forskningsdiscipliner. Aspelin och Persson (2011) påpekar att begreppet innefattar olika analysnivåer. Hur samhällsförhållanden manifesteras i sociala processer visar sig på individuell nivå i form av självuppfattningar och handlingar (a.a., s. 139). I enlighet med avhandlingens fokus används alienationsbegreppet för att rikta ljuset mot förhållanden i elevens närmiljö, men även utanför denna, som bidrar till ett emotionellt och fysiskt tillbakadragande från skola och utbildning. Schulz (2011) menar att i utbildningssammanhang avser alienation elevers avsaknad av tillhörighet och engagemang i skolkontexten. Elever som inte känner tillhörighet och identifierar sig med skolsammanhanget kan komma att undvika skolrelaterade aktiviteter, vilket i sin tur påverkar skolresultaten och bidrar till ett emotionellt och fysiskt distanserande från skolan (Finn, 1989). Brown m.fl. (2003a) betonar att det är absolut nödvändigt att lärare, föräldrar och övrig skolpersonal förvärvar en större förståelse för alienation så att insatser kan verkställas i syfte att reducera risken för problematisk skolfrånvaro.

Hascher och Hagenauer (2010) erbjuder en definition där alienation representerar en individs kognitiva och emotionella avstånd från olika dimensioner av skolkontexten. För att analysera vad som alienerar elever från skolan identifierar Haschar och Hadjar (2018) tre domäner som elever kan utveckla kognitiv och emotionell distans ifrån: lärande, lärare och elever. Orsaker och konsekvenser av att eleven alieneras från skola och utbildning kan i enlighet med Bronfenbrenners teori (1979a) spåras till olika system inom skolan, utanför skolan och interaktionen mellan systemen.

I syfte att ytterligare precisera och definiera vad alienation innebär så tar jag stöd av Seeman (1959) och Dean (1961) vars alienationsmodeller ofta tillämpats i utbildningslitteratur (Brown m.fl., 2003b). I Deans alienationsmodell relaterades alienation till maktlöshet, normlöshet och social isolering. Individer som känner sig maktlösa upplever sig inte ha kontroll över händelserna i sina liv. Maktlöshet innebär att individer ofta ger upp när de möter motstånd och upplever

misslyckanden (Dean, 1961; Rovai & Wighting, 2005). Att känna sig normlös kan innebära att man inte följer de regler och koder som skolan, lärarna och majoriteten av eleverna existerar under (Rovai & Wighting, 2005). Med social isolering menas när individen känner sig ensam och utan meningsfulla, nära relationer med lärare, elever eller familjemedlemmar (Dean, 1961).

Operationaliseringen av det teoretiska ramverket

I mitt avhandlingsarbete analyserar jag vilka aktiviteter, roller och relationer som haft betydelse för elevens skolsituation. Vidare behandlar jag vilka ekologiska förändringar som påverkat närvaro och frånvaro och hur proximala processer i elevens närmiljö haft betydelse för elevens utveckling. Föräldrarnas och skolpersonalens perspektiv vidgar det empiriska materialet till att innefatta interaktion inom mesosystemet, men även information om direkta och indirekta risk- och skyddsfaktorer inom mikro-, exo- och makrosystemet. Vidare synliggörs tidsaspekter, av Bronfenbrenner benämnt som kronosystemet, i relation till övriga systemnivåer. Med stöd av alienationskonceptet fördjupas resonemanget om vilka domäner i skolan som eleven kan uppleva sig avskärmad och distanserad från.

Jag har valt att i analyskapitlet organisera den ekologiska strukturen utifrån och in, det vill säga från kronosystemet till mikrosystemet. Min operationalisering av ramverket inleds med att förklara tidsfaktorns betydelse i relation till problematisk skolfrånvaro. Tidsaspekter som varaktighet, uthållighet och timing påverkar tänkandet, handlingar och förändringar i livet. Därefter fokuserar analysen på makrosystemet, och särskilt vilka normer, värden och regler som har betydelse för underliggande system. Exosystemet är det system som indirekt påverkar elevens förutsättningar i skolan, exempelvis strukturella förhållanden i kommunen och vilka ramar och förutsättningar rektorer och övrig skolpersonal har att stödja elevernas utveckling i skolan. Mesosystemet benämner jag som interaktionen mellan elevens närmiljöer, exempelvis skola och hem. Eftersom elever ingår i flera olika mikrosystem är det angeläget att diskutera hur elevers närmiljöer kan påverka elevers förutsättningar att hantera skolan som sammanhang. Avslutningsvis analyseras elevens dynamiska interaktion med närmiljön och vilka aktiviteter, roller och relationer som där möjliggjorts. Eftersom individens interaktion med betydelsefulla människor, objekt och symboler är drivkraften bakom utveckling enligt det utvecklingsekologiska ramverket riktas huvudfokus mot närmiljöns betydelse för närvaro och delaktighet i skolan, men även individuella faktorer såväl som mer indirekta påverkansfaktorer beaktas.

I ambitionen att förstå ett komplext samhällsfenomen som problematisk skolfrånvaro har de utvecklingsekologiska tankarna fördelar både i forskningssyfte

och i den praktiska verksamheten. Hur individer tänker, känner och handlar i en viss kontext, exempelvis skolan, kan med stöd av ett utvecklingsekologiskt ramverk förstås i vidare perspektiv än vad som sker i den omedelbara situationen. Bronfenbrenners (1977, 1979a, 2006) utvecklingsekologiska teoribildning anlägger i den meningen ett brett perspektiv; den gör anspråk på att identifiera och förstå strukturer, mönster och sammanhang i syfte att upptäcka nya infallsvinklar och alternativa lösningar.

Metod: överväganden och tillvägagångssätt

I det här kapitlet redogör jag för hur jag försöker förstå problematisk skolfrånvaro med stöd av ett inifrånperspektiv förmedlat av individer ur tre olika informantgrupper. Vidare redogör jag för de metodologiska utgångspunkter som ligger till grund för urvalsprocessen, tillvägagångssätt vid insamlandet av det empiriska materialet och resonemanget gällande kvaliteten av den vetenskapliga kunskapsproduktionen. Dessutom beskriver jag bearbetningen av det empiriska materialet. Avslutningsvis redogörs för studiens etiska överväganden.

Ontologi, epistemologi och metodologi handlar om vad för slags värld som studeras, hur kunskap om världen kan genereras samt vilket tillvägagångssätt som bäst tjänar syftet. Dessa tre sammanlänkade aktiviteter definierar forskningsprocessen (Denzin & Lincoln, 2011). Mina egna antaganden om hur verkligheten är beskaffad, den forskarmiljö jag är en del av samt de ramar och riktlinjer som forskning styrs av inverkar på min förståelse av hur vetenskaplig kunskap kan nås. Säfsten m.fl. (2020) påpekar också att forskaren behöver navigera sig genom det metodologiska landskapet som består av antaganden om världen och hur den kan studeras för att göra överväganden och finna tillvägagångssätt som ger svar på forskningsfrågorna. Med andra ord påverkas forskningsprocessen av vem jag är, varför jag väljer att studera det jag studerar och vilket vetenskapligt perspektiv som genomsyrar min forskning. Några sådana aspekter berördes redan i inledningskapitlet men här följer ett vidare kunskapsteoretiskt resonemang.

Jag ansluter mig till det ontologiska antagandet att det finns flera sätt att förstå omvärlden på. Sålunda framträder den ”verklighet” som studeras olika beroende på vilken position det samhällsvetenskapliga fenomenet studeras utifrån, vilket ger utrymme för fler sätt att förklara hur världen är beskaffad. Empirin bygger på informanternas upplevelser, perspektiv, erfarenheter och tolkningar av problematisk skolfrånvaro, och tolkas och analyseras sedan av mig med hjälp av det teoretiska ramverket. Ett grundläggande antagande som studien vilar på är att kontexten påverkar hur informanten tänker om sig själv, sin omgivning och hur han/hon handlar i en föränderlig värld.

Studien har en kvalitativ ansats och fokuserar på erfarenheter av sociala sammanhang, upplevda och beskrivna av aktörer med unika erfarenheter av fenomenet problematisk skolfrånvaro. Kvalitativ forskning beaktar, problematiserar och värderar samspelet mellan forskaren och det studerade. Hur sociala erfarenheter framträder och ges mening av intervjupersonerna i studien är ett resultat av deras unika upplevelser av verkligheten samt min tolkning av intervjupersonernas utsagor (Denzin & Lincoln, 2011, s. 13). Denzin och Lincoln (2011) menar att om syftet med en studie är att närma sig aktörernas perspektiv så är

kvalitativ forskning att föredra före kvantitativ forskning. I syfte att nå kunskap och fördjupa förståelsen av problematisk skolfrånvaro har jag valt att tillfråga personer med nära förbindelse till just detta. Jag har fått perspektiv på mitt studieobjekt och hjälp att besvara mina forskningsfrågor genom att jämföra/triangulera utsagor från olika informantgrupper. Bryman (1997) menar att ”det mest grundläggande draget i kvalitativ forskning är den uttalade viljan att se eller uttrycka händelser, handlingar, normer och värden utifrån de studerade personernas eget perspektiv” (a.a., s. 77). Bryman påpekar att i kvalitativ forskning behöver människors beteende sättas i ett sammanhang med dess mångfald av uppfattningar, underliggande strukturer och värderingar (a.a., s. 80). Det vilar ett ansvar på mig som forskare att kontextualisera informationen och fördjupa analysen av det empiriska underlaget. Sålunda har jag ett forskningsetiskt ansvar i form av medaktör i kunskapsproduktionen.

Den kontext som studien fokuserar på är primärt grundskolan, det vill säga, faktorer i grundskoleåldern som riskerar påverka elevers närvaro negativt. När det gäller faktorer som bidragit till ökad närvaro och återintegrering vidgas kontexten till att även innefatta utbildning efter grundskoletiden. En förutsättning för deltagande har varit att alla aktörer kunnat beskriva vad som bidragit eller bidrar till ökad närvaro utifrån aktörens unika perspektiv. Ett grundläggande antagande är att de mekanismer som påverkar frånvaro och närvaro i grundskolan också kan generaliseras till gymnasieåldern, och omvänt.

Urval

I det här avsnittet redogörs för de strategiska beslut som legat till grund för studiens urvalsprocess. Genom ett ändamålsstyrt urval har platser, enheter och individer valts ut i strävan att erhålla information som belyser problematisk skolfrånvaro ur både ett erfarenhetsperspektiv och ett professionsperspektiv samt med relevans för forskningsfrågorna (se Bryman, 2018, s. 496). Marshall (1996) beskriver att forskaren behöver vara pragmatisk när det gäller urvalsprocessen. I praktiken innebär det att urvalsprocessen är levande och vägval sker under processens gång, vilket jag varit öppen för.

Urval av kommuner

Problematisk skolfrånvaro har uppmärksammats över hela landet. Eftersom elevernas, deras familjers och skolornas förhållanden kan antas variera väsentligt mellan olika lokala kontext har jag strävat efter en geografisk spridning vad gäller urvalskommuner. I min studie har jag gjort ett variationsurval av sju olika kommungrupper och därvid använt mig av 2017 års kommunkategorisering

enligt Sveriges Kommuner och Landsting (SKL)[1]: större stad, mindre stad/tätort, pendlingskommun nära storstad, landsbygdskommun, lågpendlingskommun nära större stad, pendlingskommun nära större stad samt storstad. Intentionen har inte varit att genomföra någon systematisk analys av likheter och skillnader mellan olika kommuntyper. Däremot har jag varit öppen för att beakta information om eventuella betydande skillnader vad gäller tillgänglig lärmiljö och kommunövergripande stöd i relation till olika aspekter av problematisk skolfrånvaro.

Urval av intervjupersoner

Med hjälp av så kallade gatekeepers har jag vägletts till de intervjupersoner som är inkluderade i studien. Kay (2019) förklarar att gatekeepers är aktörer på exempelvis institutionell, organisatorisk eller individuell nivå med mandat att ge tillträde till att inhämta information. Med information avses exempelvis dokument, miljöer eller deltagare. I det här forskningsprojektet har gatekeepers företrädesvis varit rektorer, elevhälsochefer eller andra aktörer i nära förbindelse med personer som svarat mot de uppställda urvalskriterierna (se avhandlingens avgränsningar). Totalt intervjuades 41 personer: 15 elever, 15 föräldrar och 11 skolpersonal, och intervjuerna genomfördes från och med hösten 2017 till och med hösten 2018.

I min inledande kommunikation med gatekeepers presenterades bakgrunden till min forskning, vilken typ av skolfrånvaro studien avsåg att analysera (se nedan) och de urvalskriterier som legat till grund för vilka informanter som kontaktats. Detta kan närmast beskrivas som ett icke slumpmässigt urval (se exempelvis Cohen m.fl., 2011). Eftersom mitt inflytande avspeglar sig i form av kriteriestyrt urval kan det även förklaras som ett icke-sannolikhetsurval (Denscombe, 2018, s. 59). Målet har framför allt varit att genom ett variationsurval illustrera unika och för ändamålet intressanta utsagor. Urvalsstrategin var att efterfråga individer som velat berätta sin historia och bidra med sin kunskap, perspektiv och erfarenheter. Bedömningen har således legat i mina gatekeepers händer. Det har varit angeläget att deltagandet inte skulle upplevas stressande eller bidra till andra negativa följder, utan snarare kunde upplevas positivt och givande. Gatekeeperns roll i forskningen har stor betydelse för vilka röster som får företräde. Marshall (1996) påpekar att inte alla potentiella intervjupersoner har samma förmåga att förstå, tolka och beskriva sin omvärld. Potentiellt kan personer med en önskan om att bidra med erfarenheter och kunskap förhindras av gatekeepers att delta. Turner och Almack (2016) understryker dock att gate-

[1] SKL benämns numera Sveriges Kommuner och Regioner (SKR).

keepern har en viktig roll i att både skydda sårbara unga individer, men samtidigt också låta ungas individers röster få utrymme i forskning som berör dem själva.

Alla elever i studien (se bilaga 1) hade erfarenhet av problematisk skolfrånvaro i grundskolan. Ett kriterium för att inkluderas i studien var även erfarenheten av positiv utveckling vad gäller närvaro i grundskolan eller efter tiden i grundskolan. Urvalsprocessen gav 9 flickor och 6 pojkar, vilket kan ses som ett varierat urval utifrån kön. Eleverna var mellan 16–25 år vid intervjutillfället. De flesta upplevde att frånvaron var som mest omfattande den senare delen av grundskolan. Med en tidsmässig distans till grundskolan, om än av varierande längd, har eleverna kunnat reflektera över vad som bidrog till frånvaron men även vad som bidrog till ökad närvaro igen och vad som påverkat att de är i utbildning idag.

Av de intervjuade föräldrarna (se bilaga 2) var 13 kvinnor och 2 män. Deras barn, med erfarenhet av problematisk skolfrånvaro, utgjordes av 12 pojkar och 3 flickor med ett åldersspann mellan 12–18 år. Till skillnad mot elevinformanterna fanns inget krav att föräldrarnas barn skulle vara 16 år eller äldre. I likhet med de intervjuade eleverna var kriteriet att föräldrarnas barn ökat närvaron eller återintegrerats i skolan efter en period eller perioder av problematisk skolfrånvaro. De allra flesta hade ökat närvaron eller återintegrerats redan i grundskolan i olika omfattningar.

Skolpersonalen (se bilaga 3) i studien, vid några tillfällen i avhandlingen benämnda som skolföreträdare, hade alla erfarenhet av att arbeta med problematisk skolfrånvaro i sina respektive professionsroller. Vissa av dessa yrkesverksamma hade arbetat på flera skolor, inom olika verksamheter och med varierade uppdrag. De flesta arbetade vid intervjutillfället med 7-9 skolor. Dessutom hade några av skolpersonalen ansvar även för yngre elever och erfarenhet av att arbeta med elever som befinner sig i de tidigare årskurserna, vilket vidgade deras perspektiv i relation till tids- och åldersaspekter. Skolpersonalens berättelser har berikat förståelsen av problematisk skolfrånvaro, eftersom man talat från en samlad erfarenhet, utifrån ett metaperspektiv på problemet, och med exempel från yrkeslivet. Jag har dock inte blivit vägledd till någon lärare i ordinarie klasskontext. Det kan finnas flera förklaringar till det, men här kan jag bara spekulera. Möjliga förklaringar kan vara att mina gatekeepers ansåg att deltagandet skulle ta tid från undervisning och planering eller att annan skolpersonal hade bredare erfarenhet och kunskap om problematisk skolfrånvaro.

Att studera forskningsproblemet med stöd av informantgrupper från olika utsiktspunkter, alla med sina unika erfarenheter och med skilda rollperspektiv har varit en central strategi i mitt avhandlingsarbete. Ambitionen har varit att vinna empirisk kunskap, med stöd av dessa ovan nämnda aktörers levda

erfarenhet och rollperspektiv. Andersson (1986) påpekar också att det är störst chans att identifiera förändringar med betydelse för elevens utveckling i elevens närmiljö. Det underbygger också mitt val av intervjupersoner till studien, vilket också kan ses som avgränsning i urvalsprocessen. Initialt bedömdes att 10 - 15 intervjupersoner från var och en av de tre informantgrupperna skulle vara ett tillräckligt stort urval för att säkerställa viss bredd och variation i deras bakgrund och erfarenheter. Trettio olika skolfrånvaroberättelser, återgivna av 15 elever och 15 föräldrar, kompletterat med 11 skolpersonalintervjuer gjorde det möjligt att fördjupa förståelsen av forskningsproblemet.

En förälder som initialt var tänkt som pilotstudieunderlag har inkluderats i studien. I det fallet har informanten i efterhand tillfrågats om tillstånd att ingå i studien, vilket godkändes av vederbörande, och kan i sammanhanget förklaras som ett bekvämlighetsurval. Ett fåtal av de elever som erhållit mitt informationsbrev har inte återkopplat, vilket kan tolkas som ett beslut att avstå deltagande. Vad gäller föräldrarna har jag tillsammans med en förälder bedömt att några grundläggande kriterier för deltagande inte var uppfyllda, varav vi beslutade att inte genomföra en intervju. All skolpersonal som jag fått möjlighet att kontakta har tackat ja till att delta i studien. Däremot har några enstaka av mina gatekeepers redan vid min första kontakt meddelat att ingen personal var tillgänglig för en intervju, eftersom en sådan bedömdes vara tidskrävande.

Tillvägagångsätt

Gatekeepern tog den inledande kontakten med potentiella intervjupersoner utan att jag hade insyn i vem som kontaktades. Intervjupersonerna gavs förhandsinformation om studien och kontaktuppgifter vidareförmedlades till mig, med godkännande från intervjupersonen. Om intervjupersonen visat intresse att medverka har personen därefter tagit del av mitt informationsbrev (se bilaga 4). Vid samtycke från intervjupersonen att delta har jag tagit vidare kontakt, på det sätt vi kommit överens om, för kompletterande information och möjligheter att ställa frågor gällande mitt avhandlingsprojekt.

I syfte att ge förförståelse och således en förberedelse för intervjutillfället har jag vidtagit några betydelsefulla åtgärder och strategier. Jag har varit transparant med studiens syfte och beskrivit intervjuns tillvägagångsätt både muntligt och skriftligt. Vidare har jag också presenterat hur jag handhar information och hur den kommer att presenteras. Jag har varit noggrann med att låta intervjupersonerna få möjligheter att reda ut oklarheter. Vidare har jag betonat att intervjupersonernas tankar, erfarenheter och uppfattningar har betydelse för kunskapen om varför elever är skolfrånvarande och vad som bidrar till att vända frånvaro till närvaro.

Kvale och Brinkman (2014) påpekar att intervjun bör iscensättas så att intervjupersonerna motiveras att delge sin historia, som i vissa fall kan vara av känslig karaktär. Jag har försökt tillgodose detta genom att träffa alla elever ”ansikte mot ansikte” och intervjuat på den plats som de önskat. Det har skett exempelvis i deras hem, på skolan eller på fik och bibliotek. En av eleverna i studien uttryckte implicit ett behov av att samtala med mig före intervjutillfället, vilket tillgodosågs. Två av eleverna önskade att inte bli inspelade. I de fallen antecknade jag under samtalet och efter samtalet. Dessa intervjuer tog längre tid än övriga.

Elevernas berättelser handlar om dem själva och ofta om emotionellt komplexa händelser i deras liv. I mötet med eleverna har jag strävat efter att skapa ett samtalsklimat som präglas av respekt, lyhördhet och en möjlighet att fånga elevens upplevelse av intervjun. Eleverna har i flera fall förmedlat att det varit känslosamt att beröra svåra händelser och perioder i deras liv. Samtidigt har de flesta upplevt det givande att berätta sin historia, framför allt eftersom situationen vid intervjutillfället var mer tillfredsställande än när frånvaron var som mest påtaglig.

Jag har också valt att träffa skolpersonalen, med undantag för en informant där vi kom överens om att genomföra intervjun på telefon. Intervjuerna med skolpersonalen genomfördes på deras arbetsplatser. När det gäller föräldrarna har jag träffat sju av dem ”ansikte mot ansikte” och åtta föräldrar har jag intervjuat över telefon, vilket har bidragit till att nå intervjupersoner på geografiskt mer avlägsna platser. Faktorer som det sociala rummet och kroppsspråk får mindre betydelse vid sådana intervjuer, vilket både innebär för- och nackdelar. Fördelen är att språket och narrativen får större utrymme, utan att störas av yttre påverkansfaktorer. Samtidigt kan icke-verbal kommunikation också bidra till att intervjupersonerna utvecklar resonemanget utan följdfrågor från forskaren. Ur den aspekten kan telefonintervjuer ses som mindre fördelaktiga.

Intervjuer med informanterna varade cirka en timme till en och en halv timme och resulterade i ca 15–20 A4-sidor för varje enskild intervju. Vid sidan om de transkriberade intervjuerna förde jag egna anteckningar, exempelvis reflektioner från samtalet, eller övrig information som delgavs efter att den formella intervjun var avslutad. Jag frågade informanterna om deras godkännande att addera dessa tillägg, vilket de godkände. Vidare gavs informanterna möjlighet att ringa eller maila mig efter intervjutillfället om de önskade komplettera informationen. Jag fick också muntligt godkännande att åter ta kontakt om jag var i behov av ytterligare information eller klargöranden. Två föräldrar och en skolpersonal tog kontakt med mig i efterhand för att komplettera med några aspekter som de glömt beskriva vid intervjutillfället. Jag tog också kontakt med en förälder för att

få klarhet över hur lång tid barnet var frånvarande från ordinarie klass samt en skolpersonal i syfte att utröna hur många skolor som vederbörande hade tjänstgöring vid.

Intervjuerna

Intervjuerna strukturerades i tre övergripande teman som byggde på ett fåtal, på förhand formulerade intervjufrågor. Kvale och Brinkman (2014) menar att sådan struktur beaktar både den tematiska och den dynamiska dimensionen av intervjun. De övergripande temana fokuserade på bakgrundsfaktorer, händelser och beteenden i relation till uppkomsten av problematisk skolfrånvaro, beskrivningar av frånvaroperioden/perioder samt intervjupersonernas upplevelse av vad som främjade/främjar närvaron (se bilaga 5). Den semistrukturerade intervjuformen gav gott om utrymme för elevernas och föräldrarnas egna beskrivningar av skolfrånvarosituationen och vilka händelser, personer och aspekter som haft central betydelse i deras utbildningskarriärer. Exempelvis talade eleverna och föräldrarna framför allt om sina unika erfarenheter och känslor av att befinna sig i en problematisk skolsituation samt upplevelsen av ökad närvaro och återintegrering i skolan. Skolpersonalen talade framför allt utifrån sin specifika erfarenhet av att arbeta med skolfrånvaroärenden och gav exempel från tidigare yrkesverksamhet och från sin aktuella praktik vid intervjutillfället. Skolpersonalens erfarenhet spänner sålunda över en vidare kontext i form av tjänstgöring vid olika skolor och för vissa även andra verksamheter än skolan.

Vid intervjun med eleverna har en tidslinje från förskoleklass till årskurs nio använts för att ge eleverna stöd att berätta sin historia ur ett kronologiskt tidsperspektiv och precisera när betydelsefulla händelser utspelade sig. Att berätta om emotionellt komplexa händelser i livet kan vara svårt, framför allt inför en person som intervjupersonen inte har någon relation till. Att rikta blicken mot en artefakt, som i detta fall en tidslinje, har i sammanhanget hjälpt intervjupersonen att fokusera på sin historia. Med detta sagt har det dock varit viktigt att vara medveten om hur jag kommunicerar med mitt kroppsspråk, maktförhållandet vid intervjun och mitt ansvar att motivera informanten att beskriva tankar, känslor och erfarenheter (Cohen m.fl., 2011).

Tillförlitlighet och autenticitet

Guba och Lincoln (1994) framhåller tillförlitlighet och autenticitet som alternativa kriterier till reliabilitet respektive validitet i syfte att bedöma kvaliteten av forskning som fokuserar på människor och deras sociala värld. Ett av Guba och Lincolns huvudargument för att använda alternativa kriterier i bedömningen av kvalitativa undersökningar är att verkligheten kan beskrivas på olika sätt, av olika människor, i olika sammanhang. Jag anammar denna

ståndpunkt eftersom den här studien bör förstås som *en* av många tänkbara representationer av verkligheten. Här följer ett vidare resonemang om mina överväganden och tillvägagångssätt som stödjer studiens tillförlitlighet och autenticitet.

Att mina föreställningar om studieobjektet influerat mina val, och på så sätt även studiens resultat, har jag behövt förhålla mig till under forskningsprocessens gång. Mitt huvudsakliga motiv med forskningen har varit att bidra med nya kunskaper i enlighet med Mertons princip disinterestedness, det vill säga att inte påverkas till tolkningar eller slutsatser som det saknas vetenskapliga belägg för (Vetenskapsrådet, 2017, s. 13). Jag har därför låtit excerpter få stort utrymme tillsammans med mina egna tolkningar av händelser och aktiviteter. Därigenom vill jag betona inifrånperspektivet på den sociala världen, undvika förvanskning av de intervjuades sociala verklighet, men även för att ge underlag för att avgöra om resultaten är överförbara till en annan kontext.

Med stöd av informanttriangulering har bilden av problematisk skolfrånvaro förmedlats från tre olika informantgrupper med olika relationer till problemet. Det har bidragit till en både bredare och djupare bild av fenomenet än vid enbart information från en informantgrupp. Vidare emanerar informanternas beskrivningar från olika sociala och geografiska platser i landet. Bryman (2018) menar att det stärker möjligheterna att förstå kontextens betydelse för beteenden och sätt att tänka (a.a., s. 481). Inte minst har Bronfenbrenners utvecklingsekologiska teori i interaktionen med det empiriska underlaget bidragit till att förstå problematisk skolfrånvaro från olika perspektiv, med förgreningar till både närmiljöer och förhållanden på en mer övergripande makronivå.

Bryman (2018) påpekar att kvalitativ forskning ofta uppfattar socialt liv i form av processer med betoning av deskriptiva detaljer och kontextens betydelse för förändring och utveckling (a.a., s. 481). Bronfenbrenners (1986b) kronosbegrepp lyfter betydelsen av att se hur skeenden och mönster utvecklas över tid. Därför har också resultatet presenteras i en form av kronologisk följd från tidiga tecken på problematisk skolfrånvaro till skolfrånvarons konsekvenser. Bryman (2018) beskriver att autenticitetskriterierna väcker mer allmänna frågor vad gäller forskningens framtida forskningspolitiska konsekvenser (a.a., s. 470). Att samtala om skolsvårigheter med elever, föräldrar och skolpersonal har sina utmaningar men kan även ha positiva effekter. Flera av framför allt eleverna och föräldrarna har motiverat sitt eget deltagande med att deras berättelser kan bidra till ökad kunskap om problematisk skolfrånvaro. En ytterligare positiv faktor har varit att alla intervjupersoner fått utrymme att beskriva positiva vändpunktsprocesser och på så vis visat att frånvaro kan vända till närvaro i utbildningssammanhang.

Den egna förståelsen

Jag är medveten om att min förförståelse av den sociala värld jag önskat se med informanternas ögon har påverkat både vilka frågor jag ställt och möjligtvis vilka svar jag fått. Jag noterade exempelvis att informanterna, framför allt föräldrar och skolpersonal, inte alltid utvecklade sina resonemang med hänvisning att jag redan troligtvis visste vad de talade om. Jag har därför varit noga med att betona att jag är intresserad av informanternas specifika erfarenheter, tankar och perspektiv. Att använda rikligt med uppföljnings- och sonderingsfrågor har fungerat som en strategi för att erhålla breda och djupa beskrivningar. Kvale och Brinkman (2014) menar att ”ett beslut om vilka av de många dimensionerna i en intervjupersons svar som ska följas upp kräver från intervjuarens sida kunskap om intervjuämnet, känslighet för den sociala relationen i en intervju och insikt om vad hon vill fråga om” (a.a., s. 180). Genom att ställa frågor som ”kan du utveckla”, ”har du något exempel” eller ”vad är dina tankar om det” har informanterna utmanats att fördjupa resonemanget. Likaså har jag till viss del försökt distansera mig från mina kunskaper och övertygelser i relation till studieobjektet genom att eftersträva en öppenhet för vad som framkommer. Jag har dock omfamnat det faktum att min identitet och yrkesmässiga erfarenheter inte går att tänka bort och på så sätt uppnå fullständig opartiskhet. Denscombe (2018) beskriver att forskaren behöver förhålla sig till jagets inblandning, att vänta med att ta ställning till sociala frågor under pågående forskning och att redogöra för var forskaren befinner sig i det studerade fältet. Denscombe (2018) förklarar också att forskarens jag inte behöver vara en begräsning utan likaväl kan jaget ses som en resurs (a.a., s. 424), vilket jag också upplevt i forskningsprocessens olika stadier. Exempelvis har förförståelsen om elever i svårigheter, och i skolfrånvarosvårigheter i synnerhet, hjälp mig att navigera genom tidigare forskning. Vidare har jag dragit nytta av min erfarenhet av att samtala om skolfrånvaroproblematik med framför allt elever och föräldrar. Jag har dessutom sett det som ett viktigt korrektiv att jag fortlöpande har diskuterat intervjufrågor och mina tolkningar av intervjusvaren med mina handledare, i deras egenskap av kunniga och kritiska utomstående, och med doktorander och andra kollegor vid kurser och seminarier.

Bearbetning av det empiriska materialet

Tolkningen och analysen av det empiriska materialet har pågått från insamlandet fram till att det sedermera presenterats i den färdiga avhandlingen. Min ambition har därvid varit att förstå och tolka en social värld utifrån informanternas perspektiv. Bryman (1997) påpekar att ”tolkning utgör den grundläggande faktorn i kvalitativ forskning […]” (s. 111). Wallén (1996) menar att forskaren har en förförståelse, om än i olika omfattningar, om studieobjektet vilket gör att den nya informationen behöver inordnas i tidigare kunskap. Även dolda budskap,

sådana underförstådda aspekter som informanterna förmedlar men inte explicit säger, är en del av berättelsernas innebörd som behöver beaktas.

Hur forskaren förhåller sig till teorin i analysprocessen kan förklaras i termer av induktion, deduktion och abduktion (se Kvale & Brinkman, 2014). En induktiv ansats innebär att forskaren låter det empiriska materialet visa på mönster som forskaren har möjlighet att ge generella förklaringar till. Deduktion handlar om att tolka eller pröva empirin med stöd av teorier och hypoteser och på så sätt dra slutsatser. Abduktion innebär att de analytiska redskap som bidrar till en fördjupad förståelse av det studerade kan växa fram under forskningsprocessens gång. Kvale och Brinkman (2014) menar att när forskaren studerar en oförutsägbar värld kan en abduktiv ansats vara att föredra. Är ambitionen att se världen genom informanternas ögon kan det bli ett hinder att utgå från en förvald teori före genomförandet av studien (Bryman, 1997). Ett förvalt teoretiskt raster antas påverka vad forskaren hör och ser i det empiriska materialet, vilket möjligtvis hämmar en öppenhet inför den insamlade empirin. Min analysprocess kan närmast förklaras som abduktiv eftersom jag dynamiskt rört mig mellan teori och empiri i analysprocessen. Exempelvis adderades alienationskonceptet i en senare fas av forskningsprocessen i syfte att förstå varför individer drar sig undan från miljöer där de förväntas delta och undviker människor som de vanligtvis socialiserar med. ”Med abduktion grundar forskaren en teoretisk förståelse av de kontexter och människor han eller hon studerar utifrån det språk, de innebörder och de perspektiv som formar deras värld” (Bryman, 2018, s. 478).

Jag har själv transkriberat intervjuerna och lyssnat och läst transkripten flera gånger för att få en grundlig förståelse av det empiriska materialet (Braun & Clark 2006). Efter genomläsningen tilldelades textstycken, alternativt hela intervjuer, egna beskrivande ord, vilket närmast kan förklaras som öppen kodning (se Cohen m.fl., 2011). Detta bidrog till en överblick över vad som var framträdande i de olika narrativen (se exempel bilaga 6). Därefter arbetade jag systematiskt med att bryta ner texten till mindre enheter och på så sätt urskilja teman, mönster, skillnader och huvuddrag i utsagorna (a.a., s. 560). Denna process har dock skett i skenet av mina övergripande forskningsfrågor, genom mina intervjufrågor och de teoretiska utgångspunkterna för analysen. Eftersom de teoretiska analysbegreppen har haft en stor betydelse för hur empirin tolkas och analyseras har denna process krävt att jag fördjupat mig i det teoretiska ramverkets analytiska möjligheter under hela analysprocessen. Braun och Clark (2006) påpekar att den tematiska analysen blir kraftfullare, i stället för att stanna vid att vara deskriptiv, om den integreras i ett existerande teoretiskt ramverk som förankrar studiens analytiska påståenden (a.a., s. 97). Vidare poängterar Braun och Clark att tematisk analys är fördelaktig att använda eftersom den erbjuder många olika tillvägagångssätt och inte är knuten till något specifikt teoretiskt ramverk. Jag har behövt acceptera att analysprocessen inte varit linjär i sin karaktär. Det har visat

sig i det dynamiska arbetet att ordna koder under kategorier och integrera dessa inom de teoretiska analysbegreppen. Beroende på vilket teoretiskt raster som prövats har olika aspekter av det empiriska materialet framträtt. Alienation är ett exempel på ett analytiskt begrepp som tillämpats i arbetet med att tolka och förklara det empiriska materialet. Att dekonstruera skolan till lärande, relationer med skolpersoner och med andra elever var nödvändigt i syfte att precisera på vilket sätt skolans olika domäner påverkar elevers förutsättningar att närvara i skolan.

Braun och Clark påpekar (2006) att forskaren behöver ta ett aktivt beslut när kodningen och analysarbetet är tillräckligt genomarbetat för att presenteras. Med det sagt är det angeläget att påpeka att det finns andra möjliga tolkningar av den insamlade empirin.

Etiska överväganden

I detta avsnitt sammanfattar jag avhandlingsprojektets etiska problem och risker och för ett resonemang om de vägval jag gjort.

Relationen mellan god kvalitet i forskningsstudier och etik har en nära koppling (Wallén, 1996, s. 132). Vetenskapsrådet (2017) påpekar att ett grundläggande krav är att forskningen inte får utsätta de som direkt eller indirekt deltar i studien för skada eller kränka deras integritet. Eftersom min forskning fokuserar på frågor som rymmer många känsliga aspekter har det varit av största vikt att hantera dessa på ett välgrundat etiskt förhållningssätt. Sålunda har forskningsetisk lagstiftning, forskningsetiska kodexar och forskaretik beaktats, problematiserats och fungerat som riktlinjer för studiens genomförande och framställande. Studien har etikprövats och i juni 2017 godkänts av den regionala etikprövningsnämnden i Umeå (dnr 2017/174-31).

Urvalsprocessen, som tidigare beskrivits, har genomsyrats av ett antal etiska och moraliska överväganden. Intervjupersonerna har via mitt informationsbrev informerats om syftet med forskningen, att deltagandet är frivilligt och om rätten att avbryta deltagandet när som helst utan att motivera varför. Av informationen har också framgått att stor vikt kommer läggas vid att vidta åtgärder för att skydda informantens identitet, integritet och rätt till skydd mot insyn i privatlivet. I informationsbrevet till föräldrarna har jag beskrivit möjligheten att informera barnet/den unge om föräldrarnas medverkan och hur de berördas anonymitet kommer att säkerställas. I informationsbrevet till eleverna har även exempel på några övergripande intervjufrågor bifogats. Syftet med att visa på intervjuns övergripande teman, och några förvalda intervjufrågor, var att ge förförståelse av vad som avsågs beröras under intervjun och därigenom en möjlighet till förberedelse. Förhandsinformationen gav bland annat intervju-

personerna möjligheter att överväga vilka risker eller möjligheter deltagandet kunde medföra.

Jag har både i informationsbrevet och i samband med intervjun frågat om tillåtelse att spela in samtalet. Vidare har jag förklarat att inspelningarna kommer att kodas och förvaras inlåsta. Jag har använt koder och på så sätt avidentifierat intervjupersonerna i materialet. Kodlistan och intervjupersonernas svar och resultat har lagrats och förvarats så att inte obehöriga har kunnat ta del av dem. I enlighet med personuppgiftslagen och dataskyddsdirektivet i Sverige har informationsskyldigheten iakttagits och tekniska och organisatoriska skyddsåtgärder vidtagits. Jag har därvid utgått från de etiska föreskrifterna i *God forskningssed* (Vetenskapsrådet, 2017).

För att undvika de etiska problem som makt- och beroendeförhållanden mellan barn och föräldrar kan innebära har inte föräldrar och elever från samma familj tillfrågats att delta i studien. Jag har varit förberedd på att exempelvis föräldrar till de intervjuade eleverna ifrågasätter att de inte blev tillfrågade att delta. Av samtliga tillfrågade är det dock endast en intervjuperson, en elev, som frågat om jag önskade intervjua även föräldrarna. Jag har motiverat mina avgränsningar genom inriktningen att intervjua elever och föräldrar utan relation till varandra och därmed också få fler unika berättelser.

Jag har beaktat risken att en intervju, med en tillbakablick på en komplex studiesituation, kan framkalla känslor som besvikelse och frustration. Det har krävt både förberedelse och en ”fingertoppskänsla” för hur sådana situationer kan hanteras. Att skapa en genomtänkt intervjuguide, med möjligheter att behandla olika aspekter av frånvaro och närvaro, har bidragit till ett gynnsamt samtalsklimat med både elever och föräldrar. Min erfarenhet av att möta elever med problematisk skolfrånvaro och föräldrar till barn i sådana situationer, har bidragit till min egen förberedelse för potentiella intervjuscenarion. Att intervjun även fokuserat på faktorer som bidragit till att eleven kunnat återvända till utbildning igen har enligt min mening bidragit till en positiv avslutning på intervjuerna.

Ur ett etiskt perspektiv kan begrepp såsom hemmasittare uppfattas stigmatiserande och ett sådant begrepp kan medföra ett antal antaganden som inte är förenliga med hur eleverna ser på sig själva. I stället väljer jag att se skolfrånvaron som forskningsproblemet och inte eleven som det primära studieobjektet. Eftersom alla elever med långvarig frånvaro någon gång har varit kortvarigt frånvarande utgår jag från att alla former av frånvaro som väcker oro behöver förstås och hanteras. Det motiverar mitt val av det övergripande paraplybegreppet problematisk skolfrånvaro (se tidigare avsnitt) och således även studiens urvalsprocess där exempelvis elever med olika omfattningar av frånvaro är inkluderade.

Uppkomsten och vidmakthållande av problematisk skolfrånvaro

I det föreliggande kapitlet står uppkomsten och vidmakthållandet av den problematiska skolfrånvaron i fokus. Det bygger på intervjuer med elever, föräldrar och skolpersonal och innehåller ett flertal citat från intervjupersonernas berättelser. Namnen på avhandlingens intervjupersoner är fingerade. Ambitionen är att tolka, jämföra och kontrastera intervjupersonernas erfarenheter och perspektiv på problematisk skolfrånvaro och sätta resultatet i relation till tidigare forskning. En grundläggande analys inleds här, men fördjupas i analyskapitlet.

Kapitlet inleds med en längre passage där den problematiska frånvaron beskrivs från ett elev- och ett föräldraperspektiv. Maria, som var 22 år vid intervjutillfället, har en egen tidigare historia av långvarig skolfrånvaro i grundskolan och Cilla är mamma till en elev med sådan bakgrund. Eftersom den här studien liksom tidigare forskning visar att omfattande frånvaro, långvarig frånvaro och skolavhopp bör förstås som ett resultat av en process snarare än en avgränsad händelse implicerar det vikten av att uppmärksamma tidiga tecken på problematisk skolfrånvaro (Lundahl m.fl., 2017; Maynard m.fl., 2013). På liknande sätt understryker Hascher och Hadjar (2018) vikten av att upptäcka och förstå vilka processer som ligger till grund för den problematiska skolfrånvaron. Av den anledningen riktas fokus mot intervjupersonernas erfarenheter av och perspektiv på vad som kan förstås som initiala tecken på problematisk skolfrånvaro. Med stöd av alienationskonceptet (se också Hascher & Hadjar, 2018) behandlas därefter vad i skolan som motverkar elevers förutsättningar att delta i skolkontexten. Relationen mellan skolfrånvaro och faktorer utanför skolan avhandlas framför allt under avsnittet hem- och familjefaktorer. Kapitlet avslutas med att belysa vilka konsekvenser som problematisk skolfrånvaro, och i synnerhet omfattande och långvarig skolfrånvaro, har inneburit, primärt för eleven.

Eleven Maria

Maria har vid intervjutillfället gått ut gymnasiet och arbetar på en förskola. När Maria blickar tillbaka på grundskoletiden minns hon att det initialt var spännande att lära och att de tidiga åren i grundskolan upplevdes som positiva. Däremot fick hon kämpa med basfärdigheterna läsa, skriva och räkna. Efter grundskolan konstaterades att hon hade dyslexi och dyskalkyli, vilket till viss del förklarade att hon fick kämpa med sådana färdigheter.

I årskurs fem blev Maria offer för ett övergrepp utanför skolkontexten. Den traumatiska händelsen inledde en negativ spiral vad gällde hennes psykiska

hälsa. Maria vågade inte berätta om händelsen för någon, utan blev i stället mer innesluten. Hon drog sig undan från kompisar och vuxna, blev tyst på lektionerna och var inte lika positiv till skolan som tidigare. Maria beskriver att hennes tystnad och passivitet uppfattades som ignorans, vilket resulterade i att hon fick gå ut från vissa lektioner. I årskurs åtta öppnade Maria upp sig för en kompis och berättade i förtroende om övergreppet. Kompisen valde att sprida detta vidare, vilket resulterade i att flera andra kompisar tog avstånd från Maria och kränkte henne fysiskt och psykiskt. I samband med dessa händelser eskalerade Marias frånvaro från skolan. Skolans kurator blev involverad och Maria fick samtalsstöd i syfte att bryta den negativa spiralen.

> Sen när det vart sådär så började jag tala med kuratorn på skolan och då berättade jag att jag mådde jättedåligt över det där och att jag inte hade någon livslust längre och allt det där och då började jag bara vara hemma mer och mer. När jag kom tillbaka till skolan så hade hon berättat det där för min mentor, trots att hon hade tystnadsplikt, och min mentor som jag hade då hade berättat det för min klass att jag mådde så dåligt så att jag hade velat ta livet av mig. Det gjorde inte saken bättre. Nu var jag redan ett offer där och de tyckte väl att det var tufft och coolt och jätteroligt att få en att må så himla dåligt. Så då börjar de att säga det att ”ta livet av dig då om det är verkligen är så som du känner, ingen kommer ändå att sakna dig”. Det är sånt som sätter igång väldigt mycket tankar så då slutade jag gå till skolan. Sammanlagt var jag säkert bara där två månader i hela åttan och jag kände att jag kommer inte att gå tillbaka dit för jag vred mig ju i ångest på morgonen. Jag kände att jag fick ju ändå ingen hjälp med läxorna och de vuxna var inte där, som verkligen ska finnas där. De fanns inte någonstans när jag verkligen behövde dom som mest. Och jag kunde sitta och skära mig på skoltoan och sitta och gråta, skrika och spy och allt, men jag var verkligen ett riktigt mobb-offer på skolan och jag kommer aldrig kunna förstå varför man mår bra av att göra så. (Eleven Maria)

Maria kände sig sviken av vuxna på skolan och mobbningen eskalerade. Hon återkommer i berättelsen till känslan av att ingen brydde sig, att ingen frågade eller visade genuint intresse för hur hon mådde. I årskurs åtta valde Maria att för första gången berätta om övergreppet för sina föräldrar. Responsen var svag vilket också bidrog till Marias känsla av besvikelse, hopplöshet och ensamhet. Vidare hade hennes lust och nyfikenhet att lära successivt avtagit. Under tiden i årskurs åtta prövade hon droger och det förstärkte det negativa aktivitets-mönstret. Skolans kontakt med Maria var enligt henne undermålig under frånvarotiden. Maria önskade att skolan hade arbetat mer aktivt tillsammans med henne för att förbättra hennes psykiska hälsa och skolsituation. Maria återkommer i sin berättelse om uteblivet vuxenstöd i relation till övergreppet och behovet av vuxnas hjälp att bryta mobbningen. Tilltron till att vuxna hade redskapen att hjälpa henne försvagades, vilket bidrog till hennes destruktiva sätt

att hantera situationen. I samråd med skolans rektor, föräldrarna och Maria beslutades att genomföra ett skolbyte för att få till stånd en förändring.

Marias berättelse avser inte illusterara en typisk skolfrånvaroprocess, för någon sådan existerar inte, utan den är ett av femton unika elevnarrativ. Berättelsen kan emellertid ge en fingervisning om hur olika krafter fjärmar en elev från den kontext hon önskar och förväntas delta i. När banden till skolpersonal, kompisar och även föräldrar tappar kraft kan, som i Marias fall, känslan av ensamhet och maktlöshet alienera eleven från skolan. Tillit och tilltro till lärares möjligheter att skapa trygghet är en viktig faktor för både välmående och lärande i skolan (jfr Mitchell m.fl., 2018).

Mamma Cilla

Cilla arbetar på en skola och hennes son går nu i årskurs åtta med hundraprocentig närvaro. Sonen är en aktiv kille med ett starkt intresse för ishockey. I årskurs fem, i samband med Cillas svåra skilsmässa från sonens pappa, upplevdes sonen nedstämd och visade motstånd till att närvara i skolan. Cilla hade svårt att få upp honom på morgnarna och få iväg honom till skolan. Väl i skolan orkade han inte sitta kvar på lektionerna utan gick ut i korridorerna och sökte sig till andra klassrum. Han gick också hem under skoltid Cilla förklarar att sonen hade blivit utsatt för fysiskt våld av sin pappa i åttaårsåldern, vilket hon menar var en faktor som bidrog till ett komplext förhållande till både pappan och henne. Sonen blev mer och mer utagerande mot Cilla i hemmiljön och mot andra elever i skolan. Svårigheterna att närvara i skolan fortsatte i årskurs sex. Cilla beskriver en destruktiv och svårhanterlig hemsituation där hon blev föremål för sonens ilska, frustration och ångest.

> Det var så många känslor, man var arg, man var ledsen, man var förtvivlad, frustrerad och det bara rev i en. Han slog mig. Det gjorde…det tog ont, han var ju ändå ganska stark, men att se hans…alltså han blev svart i ögonen. Svart av ilska, svart av sorg, förtvivlan, allt…att bära det, alltså det var tungt. Jag var öm på armarna, han slog mig oftast på överkroppen, provade bita mig någon gång. Kasta grejer sådär, men det går ju över. Tack och lov så får jag ju inte blåmärken. Sen har han ju två yngre systrar, att se deras rädsla, deras att…de var ledsna, då var han ju som aldrig arg riktigt. Alltså det rev, det rev i mig. Det är ju så att hjärtat går sönder. (Mamma Cilla)

Cilla berättar att sonens frånvaro började som ströfrånvaro och att hon förde en kamp hemma för att han skulle komma till skolan. Dock fanns inte alltid orken att ta den striden.

> Han slår mig i stort sett varenda kväll och jag får inte upp honom på morgonen. Så vi höll på till ett och två på nätterna. Ibland lät jag han sova när jag inte hade

> ork, ibland fick jag iväg honom, ibland fick jag upp honom men inte iväg honom, han skulle inte på skolan. På hösten där i sexan så satte de in en assistent till honom, eller som en resurs. Han bara ”jag vill inte ha någon resurs”. Officiellt så kallades det klassresurs, men det visste både han och alla andra att det var till honom. (Mamma Cilla)

I slutet av årskurs sex hamnade han i ett slagsmål med en jämnårig skolkamrat. Rektorn beslutade att stänga av Cillas son en vecka från skolan, och det var inte sista gången han blev avstängd. Under hösten i årskurs sju försämrades sonens psykiska hälsa. Han fick panikattacker vilket ledde till att han blev ordinerad antidepressiva läkemedel.

> I årskurs sju så funkar det verkligen inte, alltså skolan, när han var där så var han verkligen över allt annanstans. Han vägrade gå in på lektion. Han kunde sitta på, eller ligga på en bänk, eller spela någon boll. Och det är väl där någonstans han blir typ en hemmasittare. (Mamma Cilla)

Rektorn satte in en resursperson som stöd för Cillas son. Deras hemvist förlades till en lokal en bit ifrån skolan. Fokus var inte på skolarbete utan framför allt andra aktiviteter, exempelvis arbete med bilar. Denna åtgärd kombinerades med praktik två dagar i veckan. Skolan skrev en anmälan till socialtjänsten på grund av sonens utagerande beteende. Socialtjänsten erbjöd ett terapeutiskt stödprogram för att han skulle kunna hantera impulser och öva sociala färdigheter. I samband med att en ny rektor anställdes på skolan förändrades strategin, vilket innebär att alla skolrelaterade aktiviteter skulle äga rum på skolan. Under jullovet i årskurs sju började sonens psykiska hälsa försämras igen.

> Alltså han mår så dåligt. Vi hade flera kvällar i rad när han ska gå i säng ”jag vill inte gå i säng, jag vill inte till skolan, jag fixar inte det”. Han är bara utåtagerande, bara arg och slår ju mig. Den här tiden slår ju han mig nästan varje kväll. Ofta väldigt många timmar tills han är helt slut, tills han till slut lägger sig i sängen och somnar. Det skriks otroligt mycket. Vi bodde på tredje våningen i ett hyreshus där han en kväll, han kastar grejor omkring sig, soffkuddar och allt flög omkring. Så satt jag mig i köket, jag känner att jag måste andas nu igen innan han kommer in igen och börjar om igen och då kommer han in och sliter upp fönstret och så sa han ”jag orkar inte leva längre, mamma”. Där jag bara någonstans blir kall. Hela mitt inre stänger av och så känner jag bara det här är inte sant, jag har en son som inte vill leva längre. (Mamma Cilla)

Cilla blev omdirigerad från barn- och ungdomspsykiatrin (BUP) till socialtjänsten eftersom BUP såg situationen som ett familjerelaterat problem. Skolan utformade en anpassad studiegång, ett reducerat schema med fokus på framför allt matematik, svenska och engelska. Cillas son kom allt mer sällan till skolan. Ibland med anmäld frånvaro men också i form av oanmäld frånvaro. Mentorn försåg sonen med läxor och gav positiv uppmärksamhet när Cillas son väl var i skolan.

Som en konsekvens av hög frånvaro och att han inte var med på lektionerna vid de tillfällen han var på skolan, så beslutade den nya rektorn att sonen skulle stängas av de sista fyra veckorna av terminen. Dessutom beslutade rektorn att han skulle gå om årskurs sju som en konsekvens av omfattande frånvaro. Cilla betonar hur hårt detta kändes och att dessa två åtgärder stred mot hennes vilja och önskemål.

> Han får göra praktik sista veckorna, han får inte komma på examen med sina klasskamrater. Och det önskar jag aldrig någon annan för det var hårt, alltså den dagen. Han mådde så dåligt, han bara…han mådde så dåligt. Det är så otroligt svårt att beskriva men när man ser sitt barn, alltså han kryper upp i ens knä och är en liten, liten pojke, fast han håller på att vara ganska stor. Den är tuff. Hjärtat slits sönder. (Mamma Cilla)

Cilla beslöt sig för att göra en omstart i ett annat samhälle och i en ny skola för sonen. Hon flyttade med sonen och gjorde vissa försök att ändra planen så att sonen kunde få börja årskurs åtta enligt hans ålder men beslutet kvarstod. Sonen började årskurs sju på den nya skolan. Redan efter en månad blev utmaningen att gå till skolan för stor.

> I slutet av oktober så låg han bara hemma, satt och spelade dator. Det var bara kaos, vi får komma på BUP, vi får antidepressiva, det måste ha varit i början av november, så vi provade då i fem veckor sedan klipper han, han mådde så dåligt. Vissa dagar kunde han ligga i sängen bara, han låg där, han tog sig till soffan och såg på tv. Jag kom hem när jag hade planeringstid eller lunch. Så här, se till så han skulle äta någonting. Han levde typ på mackor och mycket onyttigt. Ibland orkade han inte ens äta. (Mamma Cilla)

Förutom något enstaka försök att gå till skolan så blev han skolfrånvarande resten av extraåret i årskurs sju. Det var ett år med suicidförsök, BUP-inläggning och specialinriktade individinsatser initierade av socialtjänsten. Individinsatserna fokuserade exempelvis på att ge sonen verktyg att sätta ord på sina känslor och att förstå att pappans fysiska övergrepp inte var sonens fel. Vidare framkom det att äldre elever på skolan hade uppmanat honom att ta sitt liv. Han blev också diagnostiserad med adhd under det här året.

I likhet med Marias inledande berättelse är mamma Cillas historia unik. Cillas berättelse illustrerar emellertid i likhet med övriga intervjuade föräldrar hur barnets personliga egenskaper och erfarenheter i samspel med den omedelbara närmiljön har påverkat elevens skolsituation. I Cillas berättelse är det påtagligt att även händelser utanför sonens påverkanssfär såsom föräldrarnas skilsmässa och avstängningen från skolan haft betydelse för sonens psykiska hälsa och förutsättningar att närvara i skolan.

Tidiga tecken på problematisk skolfrånvaro

I det här avsnittet behandlas vad som kan förstås som tidiga tecken på problematisk skolfrånvaro. De första indikationerna på problematiken kan vara av olika slag, men generellt kan betydande motstånd att gå till skolan, problembeteende i skolan och oroväckande ströfrånvaro tolkas som tidiga tecken på vad som kan utvecklas till allvarliga former av skolfrånvaro.

Ströfrånvaro/skolk

Intervjuerna med studiens tre informantgrupper indikerar att omfattande och långvarig frånvaro vanligtvis har föregåtts av både giltig och ogiltig frånvaro som eskalerat över tiden. Ströfrånvaro kan uppfattas som relativt oskyldigt men ogiltig ströfrånvaro, vanligtvis benämnt som skolk, är en varningssignal som behöver beaktas i syfte att förhindra potentiellt omfattande och långvarig frånvaro (Wehlage & Rutter, 1986). Föräldrarna beskriver inte deras barns initiala problematik med närvaron som skolk, utan på frågor om frånvaron var anmäld eller oanmäld förklarare flera att den initialt var både och.

Majoriteten av eleverna beskriver att deras frånvaro ofta började med att vara borta från skolan vid enstaka tillfällen. En del förklarar det som skolk, andra beskriver det som att stanna hemma. En förklaring till skillnader i hur det beskrivs kan vara att skolk tolkas som en företeelse där lusten att göra något annat är betydligt större än att närvara på en lektion eller i skolans lokaler. Tre av eleverna beskriver att de drogs till andra sammanhang utanför skolan, sammanhang där de fick en annan roll och uppmärksamhet av andra. Eleven Lina, som var 19 år vid intervjutillfället, menar att skolka kunde man inte göra i de yngre åldrarna för då var det inte tillåtet att vistas utanför skolans område. När hennes tillvaro hemma upplevdes otrygg påverkade det hennes tillvaro i skolan. Hon undvek klassrummet och tillbringade tid i korridorerna. ”Jag skolkade hela lektionen i stället för att komma sent för jag tyckte det var så pinsamt”. Hennes upplevelse av negativ uppmärksamhet vid sen ankomst och den påföljande obekväma och genanta känslan bidrog till att undvika att närvara över huvud taget.

Eleven Inez menar att det finns en uppfattning att skolk beror på att man inte bryr sig om skolan, men för henne var ströfrånvaron avhängigt hennes psykiska mående och den upplevda känslan av att få negativ uppmärksamhet. I kontrast till detta kan eleven Lovisas beskrivning av sig själv som skoltrött, vilken skiljer sig från merparten av de andra intervjuade elevernas, belysas. Hon ansåg att hon behövde göra annat än att gå i skolan under en viss tid. Hon drogs till sociala sammanhang utanför skolan och började umgås med elever i gymnasiet i stället för att närvara på lektionerna. I hennes fall var det framför allt strävan att få positiv uppmärksamhet utanför skolan som drog henne från skolkontexten.

Kearney och Albano (2004) poängterar att det kan förekomma andra aktiviteter och relationer utanför skolan som drar eleven från skolkontexten genom att erbjuda belöningar i form av exempelvis positiv uppmärksamhet och tillhörighet. Sådana belöningar upplevs ha stark dragningskraft och tillfredsställer behov som skolsammanhanget inte tillgodoser. Kearney och Albano (2004) medger dock att frånvaron kan bottna i både negativa upplevelser av skolan och positiva upplevelser av aktiviteter utanför skolkontexten.

Samtliga intervjuade skolföreträdare beskriver hur digitala system för frånvaroregistrering ger möjligheter att upptäcka mönster i frånvaron. En ogiltigt frånvarande elev uppmärksammas företrädesvis av läraren och registreras i systemet. Frånvaron kommuniceras vanligtvis genom ett sms till de registrerade vårdnadshavarna och att frånvarande elever förekommer sedan på elevhälsoträffarnas agenda.

Somatiska besvär och sjukfrånvaro

Enligt flera av skolpersonalen och föräldrarna har elever som haft omfattande och långvarig frånvaro ofta en historik av giltig frånvaro. Giltig frånvaro är exempelvis ledighet som är godkänd av både föräldrar och skolan. Rektorn kan också befria eleven från vissa inslag i skolan under en begränsad tid, exempelvis i en anpassad studiegång. Föräldrar har också mandat att sjukanmäla barnet via skolans digitala frånvarosystem, vilket registreras som giltig frånvaro. Sjukdom är det vanligaste skälet till giltig frånvaro. Återkommande eller långvarig sjukfrånvaro förefaller vara en varningssignal för en problematisk skolsituation. Eleven Robert beskriver som många andra elever hur skolfrånvaron började som sjukfrånvaro.

> Det började med att jag var sjuk. Kommer inte ihåg. Jag tror jag var förkyld eller något sånt där. Så var jag borta ganska länge och så efter det så hamnade jag efter i allting. Så började jag tycka det var jobbigt att komma tillbaka och så blev det jobbigt att vara social, det här med kompisar och det. Man ska tänka och sådant. Och då blev det att det låste sig lite grann för mig. Det blev svårt att ta sig ut. (Eleven Robert)

Sjukfrånvaron blev den utlösande faktorn till frånvaron, men det var både sociala faktorer och att vara efter i skolarbetet som vidmakthöll frånvaron. Sjukfrånvaron, oavsett om det handlat om sjukdom eller om möjligheten av att undvika skolan, har i flera fall skapat en distans till skolan. Detta framkommer också i eleven Henriks berättelse. Både Roberts och Henriks beskrivningar kan relateras till Kearney och Albanos (2004) förklaring av att skolan framkallar känslor av negativ karaktär, exempelvis ångest och depression. Undvikandet av skolkontexten är enligt författarna ett sätt att slippa bli bedömd eller att utsättas för svårhanterliga sociala situationer.

> Jag tror att jag är sjuk, att man håller på att bli förkyld och feber. Man ligger hemma några dagar och sedan stannade jag hemma och så gick jag dit någon dag och så stannade jag hemma, kanske två dagar, och så gick jag dit och då sjukanmälde ju mamma och pappa mig bara för att de tänkte väl att jag inte mådde så bra. Men sen, det går ju inte heller göra så, det är ju skolplikt. (Eleven Henrik)

Sjukfrånvaron blev ett sätt för Henrik att slippa förklara för kompisarna att han inte mådde bra psykiskt. Mönstret med återkommande sjukfrånvaro är även tydligt i Ellens berättelse. Frånvaron var som mest omfattande i årskurs nio, men en komplex hemsituation och att vara mobbad visar sig i hennes berättelse vara bakgrundsfaktorer till frånvaron.

> Sedan så när vi var ute på praktik var jag liksom lite förkyld och jag var på ett matställe så det vart att jag stannade hemma för att jag var förkyld. När man jobbar med mat så ska man helst vara frisk. Men sedan så, även om jag vart bättre, så kom jag inte tillbaka. Jag vet inte. Jag kunde inte. Det gick inte. (Eleven Ellen)

Även skolpersonalen talar om sjukfrånvaro som ett potentiellt tidigt tecken på att skolnärvaron är hotad. Skolsköterska Karin menar att fokus måste riktas mot den giltiga frånvaron och att undersöka vad sjukfrånvaron står för. Elevers diffusa somatiska besvär kan i många fall förstås som ett uttryck för att livs- och skolsituationen inte upplevs som tillfredsställande.

> Magont, ofta huvudvärk, ofta svårt, man får motivera att gå till skolan på morgonen, vilja vara hemma sjuk, de här lite diffusa tecknen någonstans. (Skolpsykolog Anja)

Återkommande kontakt med skolsköterskan på grund av huvudvärk och magbesvär eller att eleven ofta vill ringa hem bör uppmärksammas som orossignaler enligt skolpersonalen. Anja arbetar som skolpsykolog med ansvar för sju grundskolor. I likhet med flera av de andra intervjuade skolföreträdarna tror hon att föräldrar kan vara de vuxna som först blir medvetna om elevens diffusa somatiska besvär. Skolkurator Alva ser också att frånvaron ibland kan legitimeras av föräldrarna på oklara grunder.

> Kring vissa barn får man mandat att vara hemma lite oftare på grund av lite otydligare anledning. Det finns en anledning, men kanske att man tillåter det lite oftare som förälder, att man lyssnar lite mer på barnets uttryck av att inte må bra, och kanske som en del säger att är man sjuk själv så kan barnet få vara hemma. (Skolkurator Alva)

Skolkurator Alva, med tjänstgöring på två grundskolor, menar att det råder skillnader mellan föräldrar i hur de förhåller sig till barnens diffusa besvär, och i

vilken grad de försöker få barnen till skolan. Vad gäller elevers somatiska besvär upplever hon att föräldrar emellanåt sanktionerar frånvaron genom att sjukanmäla barnet. Elever kan också bli sjukskrivna av läkare i samråd med föräldrarna. Specialpedagog Malin upplever att skolan i sådana situationer underordnar sig läkarauktoriteten, blir passiv i det utredande och åtgärdande arbetet och sedan väntar på klartecken att påbörja det aktiva arbetet med att hjälpa eleven tillbaka.

> Läkarna skriver ibland att jag sjukskriver eleven resten av terminen och så är det inte så tydligt formulerat. För det, ja, det är ju svårt. Man litar ju lite på den professionen som bedömer att eleven inte klarar av att vara i skolan, så vi måste ändå utgå från det. Vi är ju inte proffs på det, vi kan kunskapsinhämtning men mående måste vi ändå lita på vad andra säger som har den professionen. (Specialpedagog Malin)

Relationen mellan somatiska besvär och en icke tillfredsställande skol- eller livssituation har varit svår att sammankoppla för flera föräldrar. Det är först i efterhand som de konstaterat det sambandet. Det förefaller som att de somatiska besvären har varit ett uttryck för underliggande problem i skolan eller utanför skolan, vilket i flera fall skymt de egentliga anledningarna till frånvaron. Fokus har då riktats mot att komma till rätta med de fysiska besvären. Det är ingen förälder som beskriver att barnet tydligt berättat vad som föranlett oron eller motståndet att närvara i skolan. En möjlig förklaring till det kan vara att flera samverkande faktorer verkat över tid vilket har bidragit till kumulativt utfall i form av somatiska besvär. Det kan även handla om att omedvetet förbise barnets sätt att förklara frånvaron.

> Jag sjukanmälde honom, speciellt i början. Jag tänkte ”oj då, håller du på att bli sjuk”. I början så kopplade jag inte det utan man tänker jaha, har du ont i huvudet liksom och eftersom vi har migrän i familjen så, ja…och sedan på jullovet där mellan höst och vårterminen i fyran då vet jag vid tillfälle så hade han fått ett begagnat playstation i julklapp och så skulle vi åka ner på stan och byta det där och då på bussen började han plötsligt må jätteilla. Alltså jätte, jätteilla. Jag tänkte, håller ungen på att bli magsjuk? Och när vi kom ner på stan så sa han bara ”jag vill bara åka hem, jag mår så illa, jag vill bara åka hem”. Och så då gjorde vi det. Så gick jag in och köpte riktiga spypåsar, vi gick in i en taxi och åkte hem och så fort han kom hem så la det sig. Då började klockorna ringa, det här inte bara magsjuka, det här är något helt annat. (Mamma Mia)

Hur man som förälder ska förhålla sig barnets somatiska besvär har visat sig vara ett komplext dilemma. Föräldrarna beskriver att det handlat om i vilken utsträckning de ska lyssna på barnets önskemål alternativt att försöka få barnet till skolan. Vanligen har föräldrarna inledningsvis tillämpat båda strategierna. Att låta barnet stanna hemma eller tvinga barnet till skolan har i båda fallen berört

föräldrarna emotionellt. För flera föräldrar har det inneburit att de själva också behövt stanna hemma tillsammans med barnet.

> Jag var ju till vårdcentralen flera gånger för att kolla att det inte var någonting. Eh, faktiskt…jag själv kopplade inte ihop det då att han otrivdes i skolan. Det är lätt att vara efterklok. (Mamma Caroline).

Att vantrivsel i skolan kan yttra sig som huvudvärk eller magont har inte bara dolt problematikens kärna för föräldrar, utan även i viss mån för eleverna själva vilket eleven Ninas berättelse visar. Hon fick ofta ont i magen i samband med att hon borstade tänderna på morgonen. Hon trodde då att det berodde på att hon fick tandkräm i magen. Det var först långt senare som hon förstod det inte var tandkrämen som orsakade magsmärtorna, utan att det handlade om oro och ångest att gå till skolan. En ångest och oro som triggades av morgonrutinen med tandborstningen.

För att sammanfatta: Sjukfrånvaro behöver vanligtvis inte vara oroväckande, men studien visar att somatiska besvär och sjukfrånvaro kan dölja andra bakomliggande problem. De digital frånvarosystemen kan antas förenkla möjligheterna att anmäla sjukfrånvaro, vilket kan vara positivt ur ett effektivitetsperspektiv. Däremot kan muntliga sjukfrånvaroanmälningar på ett enklare sätt möjliggöra dialog mellan hem och skolan gällande orsakerna till sjukfrånvaron. Det förefaller dock vara svårt för både skolan och föräldrarna att veta vad de psykosomatiska besvären, de diffusa smärtorna, står för. Även eleverna kan ha svårigheter att relatera besvären till något specifikt i skolmiljön. Vidare är det inte helt tydligt om exempelvis huvudvärk är ett ”konstruerat” legitimt skäl att undvika skolkontexten eller faktiska smärtbesvär. Janssens m.fl. (2011) framhåller att problematisk skolfrånvaro kan förstärka smärtbesvär och att smärtbesvären kan vidmakthålla frånvaron. Vidare menar författarna, och hänvisar till en tidigare studie (Janssens m.fl., 2009) att överbeskyddande föräldrar kan bidra till att förstärka psykosomatiska symptom genom exempelvis att hålla barnet hemma. Samtidigt menar författarna att sådana resultat behöver beaktas med en viss försiktighet eftersom överbeskyddande föräldrar också vanligtvis bryr sig om barnets studieresultat.

Barnets skolmotstånd i hemmet

I det här avsnittet riktas fokus framför allt på hur föräldrarna upplevt den initiala frånvaroproblematiken i hemmet. Kearneys (2008a) definition av problematisk skolfrånvaro, vilken även Gren-Landell m.fl. (2015) ansluter sig till, inkluderar även skolmotstånd i hemmiljö som påverkar familjens dagliga rutiner negativt. Att barnet uttrycker att det inte orkar, känner sig allmänt sjuk eller klagar på specifika smärtbesvär exempelvis magont och huvudvärk beskrevs i föregående avsnitt. Flera av de intervjuade föräldrarna återkommer till hur barnet på kvällen

eller på morgonen hemma på olika sätt visat motstånd mot att gå till skolan. Inte sällan har barnet uttryckt smärtbesvär. Om sådana besvär är återkommande medför det sekundära problem, exempelvis försämrad sömn, vilket påverkar barnets förutsättningar att delta i skolan (Gorodzinsky m.fl., 2011). Det framgår tydligt i föräldrarnas utsagor hur skolmotståndet har varit svårt att hantera för både eleven och dem själva. Motståndet har förutom sjukfrånvaro visat sig i form av både utagerande och inåtvänt beteende. Barnet har både verbalt och icke-verbalt kommunicerat att det mått dåligt eller vantrivts. Resultatet indikerar dock att skolmotståndet initialt är mest påtagligt i hemmiljön och främst visar sig genom icke verbal kommunikation. Att föräldrarna vanligtvis är de första med vetskapen att barnet har svårigheter att närvara i skolan visar sig även i en studie av Myhill (2017). Myhill påpekar att föräldrars kunskap om problematisk skolfrånvaro och tidiga signaler på sådana problem är ett led i att arbeta proaktivt för att motverka allvarligare former av skolfrånvaro.

I berättelserna framkommer att ombesörjandet av barnets skolnärvaro ofta bestått av en blandning av kamp, mutor eller uppmuntran från föräldrarnas sida. Att använda en maktstrategi, exempelvis genom att fysiskt förflytta barnet från hemmet till skolan, har föräldrarna upplevt som otillfredsställande, även om det inneburit att närvaroplikten kortsiktigt uppfyllts. Mamma Marika berättar att sonen hade nittio procents frånvaro i årskurs sju, men redan i årskurs fyra uppvisade han ett förändrat beteende hemma och ett kraftigt skolmotstånd.

> Då började han ha väldigt mycket aggressionsutbrott hemma. Han ville verkligen inte gå till skolan, han grinade på mornarna, han försökte göra sig sjuk, han hade ont i halsen, och dålig i magen. Han gjorde allt för att få stanna hemma. Nu lät vi han inte få stanna hemma direkt utan vi lät han gå på skolan. (Mamma Marika)

Christinas dotter började visa motstånd att gå till skolan i årskurs fyra, vilket var cirka två år före en period av långvarig frånvaro. Christina fick tvinga iväg henne till skolan och påtalade för dottern att det är lika för alla, alla måste gå till skolan. Dottern kunde dock inte verbalisera vad som gjorde det svårt att gå till skolan och i årskurs sex blev det tydligt att hon inte mådde bra i den rådande situationen. Christina noterade att dottern hade minskad lust att gå ut och leka på fritiden. Dottern slutade äta godis, cyklade överdrivet mycket och blev anorektisk. När hon vägde 35 kilo i 11-årsåldern och ätstörningsenheten blev involverad, initierade Christina en dialog med skolan om problematiken.

> När det var dags att gå till skolan så grät hon, hon vart nästan panisk. Då liksom, skicka henne till skolan, det gick bara inte. Och vi fick egentligen ingen hjälp så och de accepterade att jag sa ”nämen hon är sjuk”. (Mamma Christina)

I Carolines berättelse om sin 16-årige son framkommer det att motståndet att närvara i skolan visade sig redan i förskoleklass. Caroline beskriver hur sonen helst lekte själv och trivdes med att sitta och rita. Eftersom Caroline studerade och tillbringande mycket tid hemma, och att förskoleklass då var en frivillig skolform, kunde hon låta honom vara ledig. Caroline märkte tidigt att sonen undvek obekanta, intensiva och komplexa miljöer. Att exempelvis åka in till stan för att köpa glass var svårare och mer utmanande än att köpa en glass i den lokala kiosken nära bostaden. Det trygga och förutsägbara passade honom bättre. Han uppskattade lugn och ro både hemma och på skolan. Grundskoletiden präglades av den problematiska skolfrånvaron, men det var i övergången till högstadiet och framförallt i årskurs nio som frånvaron eskalerade. Att barn redan i förskolan kan visa motstånd att lämna hemmet är inte ovanligt. Hur kraftfullt och ihållande motståndet är att närvara i förskolan eller skolan kan naturligtvis variera. Studier visar dock att övervinna skolmotståndet tidigt innebär lägre odds att utveckla frånvarobeteende i de tidiga årskurserna (Gottfried, 2015).

Att skolan och föräldrarna kan uppleva barnets beteende och svårigheter diametralt olika framkommer i flera föräldrautsagor. Enligt flera av föräldrarna har skolnärvaron tagit mycket kraft av barnen, vilket har bidragit till starka känslomässiga humörsvängningar och utmanande beteende i hemmet. Sara exemplifierar i sin berättelse hur sonen beskrevs som blyg och försynt de första åren i skolan. Däremot var han utagerande hemma och hamnade ofta i bråk.

> Väldigt konfliktskapande liksom. Han skulle ha uppmärksamhet hela tiden, var på sina syskon. Det var ofta bråk och så. Och i skolan var han den tysta, blyga killen som inte vågade så mycket. Så det var ju två sidor som stod emot varann som vi inte fick ihop riktigt. (Mamma Sara)

Hemma fick sonen även panikångestattacker över att gå till skolan. Han hade svårt att somna på kvällarna på grund av oro och ångest. Även om han inte konkret kunde beskriva vad som orsakade ångesten så gav han en illustrativ bild av oroskänslan. ”Han sa att det brann i hans huvud. Att det vart varmt i hans huvud” (mamma Sara). I årskurs fem beskrev skolan att hans beteende hade förändrats till att bli mer utagerande vilket tilldrog sig negativ uppmärksamhet. Svårigheterna att komma iväg till skolan ökade. Sara försökte med en blandning av hot, mutor och uppmuntran. Sonen blev dock bara mer stressad och pressad. Han isolerade sig genom att låsa in sig på rummet. Dessutom blev han ännu mer aggressiv och utagerande hemma.

Även pappa Peter, vars son var 13 år vid intervjutillfället, hade svårt att känna igen sig i den bild skolan förmedlade av hans son. Peter upplevde inte sonens beteende som åldersadekvat, vilket oroade honom. Sonen agerade både utåt med aggressiva utbrott och inåt genom att försöka skada sig själv. Pappa Peter berättar

att sonen fick diagnosen atypisk autism i årskurs fem, men att han vid intervjutillfället har hög närvaro i en särskild undervisningsgrupp.

> Han fick utbrott, ibland ångestattacker. Jag tror att när han gick i tvåan eller trean någonting, så började han flamsa när han skulle göra läxorna. Han visade han inte ville göra läxorna på ett sätt, han blev rastlös och flamsig och ville som inte vara med. Och det här eskalerade, så i fyran var han tvungen att sluta med läxorna för han fick sådana fantastiska ångestattacker, speciellt över matteläxan, för han klarade inte att göra den hemma. Så han fick sluta läxorna, det var kanske första tecknet som de märkte i skolan. Vi hade ju märkt länge det här att han tappade humöret och egentligen blev…när han kom hem. Till att börja med så tänker man att han kanske visar det här i skolan också men det gjorde han inte utan han höll ihop allt vad han orkade. Det här är en energifråga egentligen. När han gick ettan, tvåan och trean då hade han energi för att klara studierna och de intryck han hade i skolan men sedan var det stopp. (Pappa Peter)

Mamma Annie beskriver hur hennes son de första åren i grundskolan visade kraftigt motstånd att gå till skolan. Morgnarna präglades ofta av sonens kamp att övervinna barriären att ta sig från hemmet till skolan. Hon påpekar att sonen tyckte att fröknarna var dumma och att ingen lyssnade på honom. Annie försökte påtala och informera skolan om sonens svårigheter att komma till skolan och hur de som föräldrar jobbade för att hjälpa honom. Annie kände skam över att sonen hade återkommande sen ankomst. Skammen gällde framför allt att hon inte levde upp till sitt ansvar att se till att sonen närvarade.

> Men så bar vi honom till skolan, sprattlandes dit, för att han ville inte dit. Då var han så liten att det gick att bära honom dit. Man tog honom på axeln och bar honom till skolan och att det var slagsmål om att gå till skolan på morgonen. Så den var så stark den här oviljan att gå till skolan. (Mamma Annie)

Omfattningen på frånvaron ökade i årskurs tre. På vintern kunde han springa hem från skolan utan skor och vissa dagar uteblev han helt. Annie beskriver att sonen hade mentala låsningar hemma, visade separationsångest från mamman och hade svag tillit till vuxna på skolan i den rådande situationen. Ett spänningsförhållande mellan hem och skola kommer i detta fall till synes i form av bristande konstruktivt samarbete mellan de olika närmiljöerna. Sonens frånvaro kulminerade i årskurs sex och långtidsfrånvaron varade i två år. Vid intervjutillfället hade sonen 60-80 procents närvaro i en särskild undervisningsgrupp.

Sammanfattningsvis kan det konstateras att merparten av föräldrarna upplevt att barnets motstånd till skolan har visat sig i form av olika problematiska beteenden i hemmet. Eftersom det vanligtvis har varit flera samverkande faktorer som bidragit till skolmotståndet kan det antas påverka förmågan att precisera vad som försvårar skolnärvaron. Barnen har i stället visat oro, frustration eller att det mått

psykiskt dåligt genom olika icke-verbala problembeteenden. Att barnet reagerar kraftfullare hemma kan förstås som ett uttryck för en starkare reciprok känslomässighet i dyaden barn-förälder än i relationen elev-lärare (Bronfenbrenner, 1979a). Vidare visar resultatet att individen är bärare av erfarenheter som följer med mellan olika mikrosystem. Upplever barnet att aktiviteter, roller eller relationer i skolmiljön bidrar till alienering från skolkontexten så kommunicerar barnet detta verbalt eller icke-verbalt hemma. Ur ett föräldraperspektiv förefaller alienering från skolan få starkare uttryck i hemmet initialt, vilket kan försvåra för föräldrar och skola att nå en gemensam förståelse av problematiken. Vidare kan föräldrarnas perspektiv på tidiga signaler adderas till frånvaroindikatorer såsom ströfrånvaro, somatiska besvär och oroväckande beteende på skolan.

Skolans domäner

Följande avsnitt fokuserar på vad i skolan som stöter bort eleverna från skolkontexten. Bronfenbrenner (1986a) understryker att relationerna till vänner eller arbete kan försvagas under en viss tid i livet, men om denna process pågår under lång tid och kanske på flera områden samtidigt kan det resultera i att individen tappar känslan av tillhörighet. I de processer som påverkar elevens relation till skolans utbildningsmässiga och sociala domäner kan både affektiva och kognitiva aspekter identifieras (Hascher & Hadjar, 2018). Alienation från skolan kopplas till lärande, relationer mellan elev och lärare samt relationer elever sinsemellan. Lärande och prestationer ses vanligtvis som skolgångens huvudmål. Lärare är de utbildare som företräder skolan på en professionell nivå men utgör också en del av det sociala klimatet på skolan. Sammantaget kan lärandet och sociala relationer kopplas till varandra. Hur den enskilda eleven upplever dessa aspekter påverkar den helhetsmässiga känslan för skolan som social mötesplats och ur ett lärandeperspektiv.

En gemensam nämnare mellan föräldrarnas och elevernas berättelser är hur vanligtvis flera negativa händelser, relationer och miljöer har fått en kumulativ effekt och på så sätt stött bort eleverna/barnen från skolan. Den problematiska skolfrånvaron har påverkat vilka aktiviteter eleven engagerar sig i eller undviker. Dessutom inverkar den på elevens relationer med betydelsefulla andra och vilka roller eleven får eller tar. Baserat på tidigare forskning och mina empiriska upptäckter behöver även förhållanden utanför skolan beaktas eftersom även sådana faktorer får direkta eller indirekta konsekvenser på underliggande nivåer, exempelvis mikrosystemet skolan. Sådana faktorer behandlas mer ingående i avsnittet om hem- och familjefaktorer.

Härnäst behandlas bortstötningsprocesser från skolan. I linje med Hascher och Hadjar (2018) delas skolan här in i tre specifika domäner inom vilka alienation kan uppstå; lärande, relationer med elever och relationer med lärare. Skol-

frånvaro kan sålunda förstås som en konsekvens av negativa relationer, roller och aktiviteter i förhållande till en eller flera av dessa domäner.

Lärande

Eftersom skolans uppdrag är att alla elever ska inhämta och utveckla kunskaper är lärande en viktig del i förståelsen av vad som påverkar elevers upplevelse av skolan. När eleven upplever att skolaktiviteterna inte är produktiva eller motivationsskapande kan det leda till att eleven alieneras från skolans huvudsakliga uppgift - lärande (Sidorkin, 2004). Minskat engagemang i skolan och lägre deltagande påverkar elevers studieresultat negativt (Carlberg & Granlund, 2019). I det utvecklingsekologiska perspektivet ses individen som ett eget mikrosystem där han/hon med sin unika karaktäristik påverkas av omgivningen och omvänt påverkar omgivningen (Bronfenbrenner, 1979a). Omgivningen kan förstärka eller reducera individuella svårigheter, vilket också tydligt syns i framför allt föräldrarnas och elevernas narrativ. När eleverna ombads att titta tillbaka på sin tid i grundskolan och reflektera över sig själva i relation till den problematiska skolfrånvaron, beskrev samtliga någon form av lärandesvårigheter, eller utmaningar att visa på sitt lärande och kunskaper. Det kunde gälla specifika nedsättningar eller fördröjd utveckling av exempelvis läsning, skrivning och matematiska färdigheter. Omvänt kunde eleverna beskriva andra områden där deras starka förmågor fick större utrymme. Det här avsnittet belyser hinder och riskfaktorer relaterade till lärande.

Utvecklingsrelaterade kognitiva utmaningar

Sex av de sammanlagt femton intervjuade eleverna har enligt egen uppgift fått en neuropsykiatrisk diagnos. I föräldrarnas narrativ framkommer det att alla utom ett barn har fått en eller flera neuropsykiatriska diagnoser. Barnet utan konstaterad diagnos visar dock drag av neuropsykiatriska svårigheter, enligt föräldern. Under intervjutillfällena med eleverna och föräldrarna framhåller de diagnoserna som en förklaringsgrund till de utmaningar som den egna lärprocessen inneburit. Skolpersonalens generella uppfattning är också att neuropsykiatriska svårigheter är vanligt förekommande i relation till problematisk skolfrånvaro.

Föräldrarnas berättelser visar hur de betraktar barnens annorlunda perceptuella och kognitiva förmågor som problembärare i lärsituationer som kräver självständighet, planeringsförmåga och kommunikativa färdigheter. Vilka pedagogiska strategier och stödstrukturer som individen möter har stor påverkan på elevens förutsättningar till utveckling, lärande och trivsel i skolan. Intervjusvaren visar att sådana förutsättningar kan ändras över tid och är till viss del avhängigt vilken lärmiljö eleven befinner sig i.

Eleven Lina fick sin adhd-diagnos i årskurs nio. Hon hade svårt att fokusera och genomföra uppgifter som inte intresserade henne. Lina förklarar att hon ofta blev passiv och initiativlös i klassrummet. Vidare hade hon svårt att formulera sig i skrift, men hon var betydligt starkare i att uttrycka sig muntligt. Eftersom många skoluppgifter byggde på att skriva blev det ett hinder för henne att visa sina kunskaper. I övergången till årskurs sju blev svårigheterna ännu mer uppenbara. Ett större sammanhang, fler lärare och undervisningssituationer där hon inte förstod vad hon skulle göra bidrog till en minskad tilltro att klara av skolan. En känsla av att skolan var meningslös framträder i hennes berättelse. Vidare beskriver hon att hennes psykiska hälsa försämrades under den här tiden.

Liksom Lina hade eleven Johnny behov av stöd att komma igång med skoluppgifter och att aktivt delta i klassrummet. Johnny upplevde sig som misslyckad i rollen som lärande elev. Han berättar att under långtidsfrånvaron blev han djupt deprimerad. Låg tilltro till den egna förmågan att uppnå goda studieresultat i kombination med depression ökar risken för problematisk skolfrånvaro (Legault m.fl., 2006; Quiroga m.fl., 2013).

> I årskurs fem var jag i skolan. Jag var där, men närvarande, det vet jag inte. Jag var på skolan men gjorde inga läxor eller så. Jag har ADD, vilket jag brukar benämna som allmänt dagligdrömmande. Visst, jag är impulsiv men agerar inte utåt. Jo, jag kan bli arg på föremål. Jag har gjort sönder saker och det händer än. Men jag agerade inåt. Jag var lillgammal, jag utagerade inte så mycket. Jag tänkte tankar som att ”jag är kass, jag är ingenting”. Det enda jag kunde var att rita – och jag var känd för att kunna rita. (Eleven Johnny)

Skolpersonalen menar att förmågor som att vara flexibel och att kunna organisera och planera sitt arbete utmanas i högre utsträckning i sammanhang med fler lärare och elever, större skolbyggnader och läroplanens omfattande kunskapskrav. Elever som är känsliga för intryck och har svårigheter att hantera förändringar och övergångar får det sällan lättare på högstadiet, menar skolpersonalen. Speciallärare Lisa understryker att lärare möter utmaningar i arbetet med att ta hänsyn till olikheter och individuella behov i klassen. Lisa menar att elever som har neuropsykiatriska funktionsnedsättningar och som dessutom kommer från en otrygg hemmiljö är extra sårbara.

> Man hinner inte sortera dagarna, man hinner inte sortera intrycken, allt en människa säger, och det tänker jag är den här känsligheten igen. Skörheten, både barn som har otryggt hemma eller barn med NPF, de har större risk, de får aldrig till, det får ingen ordning. Det får för mycket brus i huvudet. När det blir obegripligt då blir det ångest av det. (Speciallärare Lisa)

Skolpsykolog Anja är kritisk till läroplanen för grundskolan i relation till elever med neuropsykiatriska svårigheter.

> En sak jag tänker är, jag skulle vilja ha en ny läroplan. Slopa Lgr 11 och elda upp den. Den, jag minns att när den kom då hade mina barn, de gick i skolan då, jag satt på ett föräldramöte och då jobbade jag på BUP mycket med utredningar om NPF. Då skrev de förmågorna som skulle kunna bedömas. De är ju diagnoskriterierna på autism i princip. Du ska kunna dra slutsatser, se bortom det som är konkret. Du är ju rökt, du är ju körd redan från början liksom. Om du inte kan utveckla de förmågorna då, då. Så det är ju liksom en ny läroplan i skolan som gör att pedagogerna inte är så stressade över att få elever att nå målen. Målen är satta för högt för eleverna. Du tar ju liksom bort jättemånga. (Skolpsykolog Anja)

Anja exemplifierar hur diskrepansen mellan läroplanens kunskapskrav och elevers kognitiva förmågor över tid riskerar att alienera eleven från lärandet. Enligt en studie av Lindblad m.fl. (2018) är det oklart vilka kognitiva förmågor som krävs för godkända betyg. Dessutom menar de att det råder skillnader i rutinerna *när* elevers kognitiva förmågor utreds i svenska skolor. Vidare framför forskarna tvivel om betygssystemet har anpassats för elever med bristande förmågor att planera, organisera, reflektera och att självständigt utföra skolarbete.

Avhandlingens resultat indikerar att neuropsykiatriska svårigheter i relation till en kravfylld lärmiljö är en riskfaktor för skolfrånvaro. Det kan jämföras med Skolinspektionens (2016b) rapport som visar att elever med neuropsykiatriska svårigheter är överrepresenterade i skolfrånvaroanmälningar. Att elever med neuropsykiatriska svårigheter har en mer ogynnsam skolsituation och är mer exponerade för faktorer som kan få negativa effekter i ett längre perspektiv konstateras också av Carlberg och Granlund (2019). De menar att neuropsykiatriska svårigheter kan påverka den unges sociala samspel, handlingsförmåga och förmåga till reglering av sin aktivitet, och därmed också prestationen i skolan på ett negativt sätt.

Inre och yttre krav

Elevernas berättelser visar att förmågor och färdigheter i skolan har varierat beroende på vilka krav som ställts samt vilken miljö, exempelvis stadium eller skola, eleverna befunnit sig i. Fysisk och psykisk hälsa, självkänsla och tilltro till sina egna förmågor är faktorer som påverkat lusten att lära i skolmiljön. Det är framförallt i de senare årskurserna i grundskolan, då kraven ökat, som flertalet av eleverna upplevt svårigheter att nå målen för utbildningen. Ur ett utvecklingsekologiskt perspektiv kan motivation och självförtroende ta skada i ett sammanhang där eleven erfar skolmisslyckande (Murdock, 1999).

Eleven Henrik hade omfattande problematisk frånvaro från årskurs sju till och med årskurs nio, men följde undervisning i alternativa former under vissa perioder. Han gick större delen av årskurs nio i en central särskild undervisnings-

grupp och läser vid intervjutillfället på ett introduktionsprogram på gymnasiet. Henrik beskriver att han fick stöd för sina läs- och skrivsvårigheter under första åren i grundskolan. Vid övergången till högstadieskolan drogs detta stöd in. Henrik minns att skolan gav förklaringen att de inte hade resurser att erbjuda särskilt stöd för hans läs- och skrivsvårigheter. För honom innebar stadieövergången att hans behov av läs- och skrivstöd inte blev tillgodosett i den omfattning han önskat. I Henriks fall var diskrepansen mellan läroplanens krav och de uteblivna läs- och skrivstödet faktorer som påverkade honom negativt. Den pedagogiska processens huvudaktörer är eleverna och lärarna, vars premisser att lära och undervisa, styrs av politiska och ekonomiska förutsättningar på både statlig och kommunal nivå (Roos & Gadler, 2018). I Henriks fall kvarstod behovet av stöd även vid övergången mellan årskurs sex och sju, men i hans fall blev det synligt att om, när och hur särskilt stöd ges i praktiken inte alltid följer lagstiftningen (Skolinspektionen, 2016c).

Kraven kan också vara höga från eleverna själva. När differensen mellan lärandeambition och prestation är för stor riskerar det att medföra en känsla av maktlöshet (Mau, 1992). För höga krav på studieresultat kan leda till att små misslyckanden blir stora kriser. Det kan således handla om såväl högpresterande elever som elever som inte ses som högpresterande. John, speciallärare på en 7–9 skola, menar att även om det framförallt är elever med lärandesvårigheter som finns i gruppen med problematisk skolfrånvaro så bör skolor även uppmärksamma de elever som har för höga krav på sig själva. Han menar att elever som har ambitionen att få betyget A men får ett B kan se det som ett personligt misslyckande. Om betygen inte motsvarar elevens förväntan kan det leda till hög stress hos eleven, vilket i förlängningen kan bli en riskfaktor för psykisk ohälsa och medföljande frånvaroproblematik.

Några föräldrar beskriver barnets behov av att skoluppgifter ska vara meningsfulla och begripliga för att aktiviteten ska vara motivationsskapande. För exempelvis Mias son var uppsatsskrivande inte en sådan aktivitet.

> Det är viktigt för honom att veta varför han ska skriva saker. Vi hade en diskussion häromdagen om, de skulle skriva en skräckhistoria på svenskan, och han sa att ”varför ska jag göra det, jag kommer aldrig i mitt liv att behöva skriva en skräckhistoria”. Han förstår liksom inte poängen med det att skriva en skräckhistoria för det är inte det han ska pyssla med. Och det är ju, ibland får man bara ta till metoden att ”hörru, det ingår i kursplanen och Skolverket säger det, tyvärr”. Gilla läget. Men han har jättesvårt för det, han tycker det är helt omöjligt för jag ska inte jobba med det. Statsministern behöver inte skriva skräckhistorier, inte för att han satsar på att bli statsminister, men det är lite så han fungerar. Det är onödigt. (Mamma Mia)

Excerpten ovan illustrerar sonens behov av att få förklarat varför han behövde skriva en skräckhistoria. Mia menar att hennes son hade behövt få stöd i att förstå varför en abstrakt skrivaktivitet hade ett större syfte än att bara bli färdigskriven. För vissa elever räcker det inte bara att ”gilla läget” eller acceptera kravet. När eleverna inte kan relatera till, eller ser ett omedelbart värde, i en skolaktivitet kan denna upplevas som alienerande (Aspelin & Persson, 2011). Sidorkin (2004) menar att aktiviteter som i sig inte är lustfyllda, eller där eleverna inte ser det högre syftet, kan därför bidra till att främmandegöra eleverna från sig själva och skolan.

Mamma Monica upplevde att i skärningspunkten mellan årskurs tre och fyra ökade kraven på eleverna i klassen markant. Samtidigt tror Monica att klasslärarens tolkning av läroplanen inte stämde överens med lärarens egna uppfattningar om vad eleverna behövde för att utvecklas. Det blev ett tydligare fokus på faktakunskaper och antalet läxor utökades, vilket stressade hennes dotter.

> Hon fick lära sig att det finns ett svar som är rätt, inget annat är rätt. Tvärtemot allt mot vad pedagogiskt sociokulturellt nytänkande heter… så egentligen så tror jag, hade man frågat lärarna så hade de haft en helt annan syn. Men det blev helt galet när de på något sätt skulle höja kraven. (Mamma Monica)

Monicas reflektion väcker frågor vad gäller lärarens handlingsutrymme i relation till de utbildningspolitiska intentionerna. Även lärare kan känna att förutsättningarna att stödja elevers måluppfyllelse kan hindras av styrdokumentens kunskapskrav. De statligt formulerade kunskapskraven i läroplaner och kursplaner ska realiseras och tolkas på kommunal nivå och skolnivå, vilket således kan leda till skillnader mellan kommuner, stadier, skolor och klassrum. Tony, lärare i en liten undervisningsgrupp, menar att kunskapskraven lämnar lite utrymme för flexibla bedömningar. Han exemplifierar hur en elev med autism i hans undervisningsgrupp inte hade de färdigheter som krävdes för att skriva en krönika efter uppgiftens givna ramar. Tony påpekar att eleven hade god förmåga att skriva andra texttyper, men att formulera en personlig, argumenterande och gestaltande text blev ett övermäktigt hinder för eleven. Kunskapskraven och uppgiftens utformning begränsade Tonys handlingsutrymme att anpassa och bedöma uppgiften i förhållande till elevens förutsättningar, vilket Tony beskriver som frustrerande. Han betonar i sammanhanget att kunskap om elever i svårigheter är en viktig faktor för att ge alla elever stöd och stimulans. Vidare anser Tony att även skolledare behöver kunskap om elever i svårigheter eftersom det potentiellt skulle gynna elever i behov av särskilt stöd. Med kunskap kan resurser i skolans organisation fördelas på ett gynnsamt sätt för både elever och lärare, påpekar Tony.

Några av skolpersonalen i studien påpekar att kraven på högstadiet ökar gällande förmågan att reflektera, resonera och kommunicera tankegångar i relation till olika kunskapsrelaterade frågeställningar. Vidare beskrivs även hur eleverna behöver ta ett större ansvar för sitt eget lärande på högstadiet.

> Glappet i hur man organisera sig mellan- och högstadiet där man då får flera lärare, förväntas gå mellan klassrum och ta mer eget ansvar, ha koll på schema och tider. Jag tror att det är därför att där, på högstadiet, det är där inom citationstecken skolfrånvaron bryter ut. (Resurslärare Tony)

Rektor Per-Anders konstaterar att på låg- och mellanstadiet har klasslärare bättre kunskap om varje enskild elevs behov och eleverna har färre lärare att förhålla sig till. Han understryker att färre relationer ger bättre förutsättningar att förstå hur både elever och omvänt lärare fungerar. Några av skolpersonalen i studien menar också att högstadieskolors storskalighet blir ett hinder i sig. Att hantera långa korridorer, röriga miljöer och att förflytta sig från ett klassrum till ett annat är energikrävande och påverkar koncentrationen under lektionerna negativt. Skolkurator Petra reflekterar över den fysiska lärmiljöns påverkan på elever generellt, men framförallt för de som har svårigheter att hantera större och mer komplexa lärmiljöer.

> Från att ha varit i en matsalsmiljö med 60 elever kan du sitta med 150 andra elever…trånga korridorer där eleverna möts. Om man har svårt med ljud och ljus, om man är känslig för vissa intryck så kan de här miljöerna bli jobbiga för de här eleverna. Det finns olika kunskapsnivåer kring hur man bemöter det. (Skolkurator Petra)

Skolpersonalens resonemang riktar inte bara fokus mot elevers egenskaper utan också vilka villkor och förutsättningar som råder i den kontext eleven är en del av, exempelvis den fysiska lärmiljön. Det finns empiriskt stöd för att större skolor, ett större sammanhang, kan påverka elevers närvaro negativt (Leithwood & Jantzi, 2009).

Föräldrarna antyder att barnen inte alltid har de individuella resurserna som krävs för att växla mellan olika roller i klassrummet och mellan olika pedagogiska klassrumsmiljöer. I ena klassrummet förväntas eleven framför allt lyssna och arbeta individuellt. I andra klassrum och i andra aktiviteter förväntas eleven vara mer aktiv och expressiv. Utan att göra anspråk på att generalisera föräldrarnas svar så är min tolkning att de menar att olika klassrumsaktiviteter och undervisningsstilar ställer olika krav på elevernas flexibilitet i rollen som elev. Hur väl eleven klarar av att anpassa sig efter skiftade kravställningar påverkar självuppfattningen. Lärarens ansvar att förmedla en trygg relation till eleven i klassrummets mikrovärld påverkar därför hur eleven värderar sig själv (jfr Aspelin, 2006).

Särbegåvning

Elever med särbegåvning har en inneboende förmåga att prestera på hög nivå i skolan om de blir förstådda och bemötta på ett adekvat sätt i skolkontexten (Westling Allodi, 2014). Elever som beskrivs som särbegåvade antas oftast vara en högpresterande elevgrupp, men man missar kanske att de inneboende kvaliteterna och potentialen behöver näring för att blomma. Westling Allodi (2014) menar att särbegåvade elever kan ha höga förväntningar på sig själva och att de kan bli mycket stressade av aktiviteter där de uppfattar sina prestationer som låga, vilket jag tidigare diskuterade i relation till krav. Särskild begåvning och hög prestation är inte heller alltid synonymt. Att särbegåvning diskuteras här beror inte på att majoriteten av intervjupersonerna talar om särbegåvning i relation till problematisk skolfrånvaro. Snarare är det ytterligare ett observandum av att elever med olika resurser kan vara i behov av stöd och stimulans utifrån sina specifika förmågor och behov.

Eleven Ninas beskrivning av sig själv och de utmaningar hon mötte i skolan har både likheter och skillnader jämfört med de övriga intervjuade eleverna. En tydlig skillnad är att hon beskriver sig som särbegåvad. Hon hade lätt för det mesta i skolan och fick ofta agera hjälpfröken och assistera klasskamraterna tidigt i grundskolan. Dock hade hon svårigheter med att skriva texter fritt. När Nina inte kunde leva upp till rollen som högpresterande elev kände hon ett starkt misslyckande.

> Jag har väldigt svårt för att skriva, asså texter. Hitta på eller skriva uppsatser eller så. Det har jag alltid haft. Det har blivit mycket bättre nu typ det senaste året. Egentligen genom hela grundskolan, det var typ omöjligt, jag hatade det. Eh…så fick vi en uppgift, vi skulle skriva som ett blogginlägg. Så hade vi fått lite instruktioner och så, så mailade jag min mentor, och min gamla mentor för henne hade jag i ett ämne för hur ska jag…kan du ge mig instruktioner liksom, lite mer stöd, och min gamla mentor sa ”det är inte min uppgift jag kan liksom inte hjälpa dig” och min mentor som hade gett mig uppgiften sa ”ni har fått instruktionerna, jobba med dom”. Och då gick det åt helvete för mig…igen. (Eleven Nina)

Nina menar att hennes i många avseenden starka förmågor skymde hennes behov av stöd inom andra områden. Hennes beskrivning kan relateras till en studie av Assouline m.fl. (2010) som fann att lärare riskerade att förbise särbegåvade elever med specifika inlärningssvårigheter eftersom dessa elever presterade på en hög nivå inom andra områden.

Även mamma Stina beskriver sin son som särbegåvad. Han hade ungefär tre månaders frånvaro i årskurs nio men återvände till skolan i begränsad omfattning i slutet av nian och lyckades bli behörig till ett gymnasieprogram. Stina menar att särbegåvningen gav sonen färre fördelar i de senare årskurserna. Trots hög intelligenskvot hade han svårt att planera och organisera sitt arbete. Att arbeta i

projektform under längre perioder passade inte hans lärandestil. Stina menar att han var i behov av tydliga instruktioner och förväntningar. Exempelvis var kravet att visualisera en text, påbörja skrivandet och avsluta uppsatsen en övermäktig skoluppgift för honom. En slutsats, som stöds av tidigare forskning, är att om elever med särskild begåvning ska få möjligheter att visa sin fulla potential så förutsätter det en miljö som möter elevens behov (Porter, 2005). Här spelar vuxna en viktig roll i syfte att identifiera behov av extra stöd och stimulans.

Sammanfattande kommentar: lärande

Ur ett utvecklingsekologiskt perspektiv blir både elevrollen och lärarrollen styrd av riktlinjer och beslut på statlig nivå, kommunal nivå och skolnivå. Min tolkning är att skolpersonal i likhet med föräldrar kan känna en viss maktlöshet inför möjligheten att möta elevers olikheter och behov av stöd, ledning och stimulans i en starkt prestationsfokuserad skola. Fysisk lärmiljö, klasstorlek eller möjligheten att få stöd för exempelvis kognitiva svårigheter är faktorer som eleven inte direkt kan påverka, men som påverkar elevens förutsättningar för lärande. Det är också till viss del givna förutsättningar som också skolpersonal behöver förhålla sig till. När diskrepansen mellan krav och förmåga är för stor, samt i avsaknad av adekvata anpassningar och stöd, riskerar det att försvåra möjligheten att klara kunskapskraven i grundskolan. De krav som åsyftas kommer inte från lärarna utan från de förutsättningar och maktstrukturer som lärare har att förhålla sig till (Lundahl, 2014; Lundström, 2018). Likaså om elever upplever prestationerna som låga och att de förväntar sig låga resultat trots ansträngningar kan skolan upplevas som alienerade (Hascher & Hagenauer, 2010).

Elever med neuropsykiatriska diagnoser förefaller vara en grupp som löper förhöjd risk för problematisk skolfrånvaro. Vid en närmare analys är det inte själva diagnosen som medför risk utan elevens interaktion med den omgivande miljön. Vilka hinder eller möjligheter eleven möter ger på så vis förutsättningarna för lärande. Exempelvis behöver inte autism innebära förhöjd riskbild för problematisk skolfrånvaro om omgivande stödstrukturer bidrar till positiva proximala processer. Däremot kan exempelvis autism eller andra funktionsnedsättningar bli ett hinder i lärandet ifall skolpersonal inte har kompetensen eller handlingsutrymmet att möta elevens behov. Det kan också handla om att den fysiska lärmiljön skapar barriärer för lärande.

Avhandlingens resultat visar på vikten av att anlägga ett helhetsperspektiv på eleven och hans/hennes förutsättningar för lärande. Resultatet visar att det också finns variationer i vilka förmågor som framträder som styrkor respektive outvecklade förmågor hos elever. Resultatet visar i likhet med tidigare forskning att elever med problematisk skolfrånvaro är en heterogen elevgrupp (Carroll, 2015). Persson (2014) menar att samhället behöver tillåta även särbegåvade

personer att nå sin fulla potential istället för att de ska marginaliseras och stigmatiseras i en rådande kontrollkultur. Oavsett vilka personliga egenskaper eller teoretisk begåvning elever har behövs didaktiska möten där skolpersonals ämneskunnande och relationella förmåga bidrar till motivationsskapande och meningsfulla lärprocesser (Roos & Gadler, 2018). Uppfattas skoluppgifter som pseudoaktiviteter träder aspekter som meningslöshet fram. Känner eleven att han/hon inte får ge utryck för sin fulla potential riskerar det att alienera eleven från lärande i skolkontexten (Mann, 2005).

Relationer till andra elever

Högstadieelever tillbringar generellt mer tid med kompisar än med föräldrar och lärare, vilket positionerar kamrater som en inflytelserik påverkansfaktor för både närvaro, frånvaro och skolprestation (Legault m.fl., 2006). Vilket socialt klimat som råder i en kamratgrupp antas påverka vilka beteenden, positiva som negativa, som förstärks. Hur den enskilda eleven upplever sig bli behandlad eller vilka värden som genomsyrar kamratgruppen är sociala aspekter som inverkar på enskilda individers upplevelse av skolans sociala arena.

För majoriteten av eleverna i studien har grundskoletiden präglats av relationella svårigheter av skiftande styrka och omfattning. Att känna sig utanför gemenskapen, svårigheter att etablera vänskapsband eller att bli mobbad framstår som de starkaste faktorerna för vantrivsel i skolan, enligt eleverna. Valverde (1987) menar att den största skillnaden mellan drop-out elever och elever som stannar kvar i skolan är upplevelsen av att vara avvisad och utanför gemenskapen med klasskamrater samt lägre betyg. Vidare understryker Valverde att alienationskomponenterna maktlöshet och meningslöshet blir till hinder i strävan att bygga och upprätthålla goda relationer till betydelsefulla andra kamrater. Detta ligger väl i linje med det som framkommer i mina intervjuer.

Det sociala rummet som eleven befinner sig i under skoldagen kan uppfattas och hanteras olika beroende på individuella förmågor och erfarenheter. Klassrummet, rastmiljöer inne och ute, omklädningsrum och matsal är platser där olika aktiviteter, roller och relationer möjliggörs. Flera föräldrar beskriver hur barnens personliga egenskaper och förmågor att anpassa sig efter den rådande kamratkulturen inte alltid varit förenliga. Det förefaller som att flera av barnen kämpat med att navigera inom skolans sociala arena där den unika kamratkulturens villkor och regler har bidragit till ett utanförskap. För några barn har även ett otryggt socialt klimat, utan att barnet självt varit direkt involverad i exempelvis konflikter eller kränkande handlingar, påverkat dem negativt.

Förändringar i de sociala relationerna

I studien ges flera exempel på hur ekologiska övergångar, dvs. förändringar i närmiljön, har haft betydelse för individens roll och position i det sociala sammanhanget. Sådana förändringar har handlat om exempelvis stadieövergångar, skolbyten eller att distanseras från en kamrat. Om förmågan och förutsättningarna är svaga att behålla eller etablera vänskapsband kan sådana ekologiska övergångar påverka eleven negativt. Forskningen visar att elever med problematisk skolfrånvaro, framför allt ångestbaserad skolfrånvaro, ofta har svårigheter att etablera och behålla nära relationer vilket bidrar till social isolering, det vill säga en känsla av ensamhet (Egger m.fl., 2003; Place m.fl., 2000).

> Jag hade en kompis. Vi fantiserade, ritade och umgicks. Men han försvann. Flyttade till en annan stad. Jag hade svårt att veta hur jag skulle förhålla mig till andra. Jag blev då väldigt ensam och började umgås med de som var yngre än mig. Jag kände att jag inte passade in. (Eleven Johnny)

Eleven Johnny beskriver hur hans roll och position i det sociala sammanhanget förändrades i samband med att en betydelsefull kompis flyttade. Den ekologiska övergången innebar att Johnny försökte hitta nya sociala relationer och ny tillhörighet. I både föräldrarnas och elevernas berättelser beskrivs hur någon specifik kamrat har haft betydelse för hans/hennes trygghet och tillhörighet på skolan. Det har dock i många fall visat sig vara sårbart då tryggheten varit avhängig en eller få nära kamrater. Om kamratgruppen inte erbjuder den roll eleven önskar, eller att eleven upplever svårigheter att inkluderas som en betydelsefull medlem i kamratgruppen, menar flera elever att de sökt tillhörighet utanför klassgemenskapen. Heintz (2018) påpekar att valet av kamratgrupp påverkas inte bara av vad individerna har gemensamt, utan även vad kamratgruppen kan erbjuda i den givna kontexten (a.a., s. 29). Utanförskap, svårigheter att etablera hållbara vänskapsband eller mobbning har påverkat självkänslan och självbilden negativt för flera av eleverna i studien. Relationssvårigheter kan både bidra till problematisk skolfrånvaro, och frånvaron kan i sin tur hindra eleven att etablera nära och betydelsefulla relationer med andra elever.

Mamma Monica berättar att hennes dotters klass bytte hemklassrum, belägen i en annan skolbyggnad, i årskurs tre. Då började också de skolsvårigheter som Monica relaterar till den problematiska skolfrånvaron. Dotterns kamrat flyttade till en annan skola och dottern upplevde också en förändring till ett hårdare och mer otryggt klimat bland klasskamraterna.

> Det sammanföll med att hennes bästa kompis flyttade, för det var en kompis som hon haft sedan hon var tre. De lekte inte så mycket i skolan men det var en stor trygghet som försvann. Hon var så tidig i allting och hon hade redan kommit in i

> puberteten redan i årskurs tre. Så att det blev mycket som hände för henne som var rätt jobbigt. Det skapade en hel del oro och tankar hos henne och på den här nya skolan gick också årskurs fyra och årskurs fem. Det blev tydligt att det inte blev lika tryggt och vi har förstått sedan att i årskurs tre började hon bli utsatt för vissa andra tjejer i klassen. Detta visste vi inte om då. (Mamma Monica)

I likhet med mamma Monica beskriver även mamma Anki hennes dotters sårbarhet inför förändringar i närmiljön. Anki förklarar att dottern var högpresterande men med en högkänslig personlighet. Det högkänsliga personlighetsdraget visade sig inte bara genom hennes sårbarhet för förändringar utan även när hon befann sig i centrum för andras uppmärksamhet. Att komma sist in till lektioner menar Anki var mycket obekvämt för henne. Dottern hade en nära kamrat under de första åren i grundskolan, men när kamraten flyttade i årskurs fyra påverkade det dotterns känsla för skolan på ett negativt sätt.

> Då flyttade hon och då skulle hon socialisera med andra och det var då problemen började. Det var där hon har sin svaghet. Att hon inte kan socialisera. Att hon har svårt att socialisera med lika gamla, vuxna går bra, jämnåriga är det problem. (Mamma Anki)

Även lärare Bengt, som har ansvar för en liten lokal undervisningsgrupp, påpekar att elevers behov av en nära vän har stor betydelse för deras trivsel. En flicka i hans lilla undervisningsgrupp fick kämpa med sin närvaro i skolan. Hon kom dock till skolan eftersom hon hade en vän som betydde mycket för henne. När vännen flyttade till en annan stad blev det den utlösande faktorn till långvarig skolfrånvaro för flickan i Bengts undervisningsgrupp. Bengt betonar att den sociala samvaron bör förstås som den främsta faktorn för skolnärvaro. Rektor Per-Anders menar att i de senare årskurserna i grundskolan utmanas elevernas förmågor att kunna hantera flera olika sociala sammanhang, exempelvis språkval, laboratoriegrupper och hemkunskapsgrupper. Per-Anders påpekar: ”Det blir för många relationer, det blir ingen fast och trygg relation när man kommer upp senare i grundskolan och även med kamrater”.

Mobbning

Majoriteten av eleverna i den här studien beskriver att de varit utsatt för mobbning. De övriga eleverna ger en bild av ett socialt utanförskap eller svårigheter att identifiera sig med klasskamraterna. Forskning pekar starkt på att mobbning bidrar till en känslomässig alienation till andra barn och bildar på så vis en riskfaktor för problematisk skolfrånvaro (Slee & Rigby, 1993).

Eleven Christer beskriver att mobbningen bidrog till att hans roll i gruppen försvagades och han sökte ny roll och tillhörighet bland yngre elever. Till skillnad

mot flera andra elever i studien isolerade han sig inte hemma utan sökte bekräftelse från andra utanför klassgemenskapen.

> Jag försökte undvika alla i min klass, typ alla klasser, jag ville vara själv men ändå vara med folk så jag började umgås med yngre vilket gjorde att jag började undvika lektioner för att de hade raster annorlunda jämfört med mig och då fick jag jättemycket skolk. (Eleven Christer)

Eleven Anton beskriver att han blev mobbad i årskurs tre. Detta medförde att föräldrarna beslöt att han skulle byta skola. Han blev mobbad även där och det skedde både på skolan och på fritiden. Anton förklarar att det ledde till en känsla av konstant press vilket också påverkade förmågan att lära. Under den här tiden hade han återkommande ströfrånvaro. Antons roll och identitet i klassen präglades av frånvaron. Att han blev ”taggad” på Facebook som skolans skolkare blev den utlösande faktorn till den långvariga frånvaron. Anton understryker att det inte handlade om skolk, i den mening att det var självvalt, utan om ofrivillig frånvaro eftersom hans psykiska ohälsa hindrade honom att närvara på skolan. ”Min mamma hjälpte mig med att ändå säga att jag inte var skolkare, att jag var sjuk mer. Jag kände nu att jag inte ville leva längre”. (Eleven Anton)

Även om mobbning inte är den enda anledningen till skolfrånvaro i elevernas berättelser, är det i sammanhanget en betydande skillnad i jämförelse med de intervjuade föräldrarnas utsagor. I föräldrarnas och skolpersonalens utsagor framträder inte mobbning lika tydligt som en orsak till problematisk skolfrånvaro. Däremot påpekar speciallärare Lisa och resurslärare Tony att arbetet med normer och värden överskuggas av uppdraget att lotsa eleverna mot godkända betyg. Deras perspektiv befruktar i viss mån elevernas upplevelse av att inte få tillräckligt med stöd att bryta ett utanförskap eller mobbning.

> Skolorna är så upptagna med sina ämnen och lärarna är så upptagna med att få till med betygen som centrala innehåll och betygen. Så det är totalfokus på det. Då ska man som mejsla in barnen i det och då det här med hänsyn till olikheter, skörhet och känslighet det finns inte. Det finns inte utrymme för det i skolan fast om man tittar på värdegrunden och vad som är skrivit i den så är det där det är uttalat men det krockar ju med kursinnehållen. Jag tror att det är det lärarna kämpar med. (Speciallärare Lisa)

Att vara utsatt för mobbning påverkar vilka aktiviteter, roller och relationer som eleven tar, får och engagerar sig i. Att bli kallad för skolans skolkare, retad på grund av utseendet eller få höra att man inte är saknad exemplifieras i det empiriska underlaget. Sådana omständigheter bidrar till undvikande av miljöer som upplevs socialt stigmatiserande (se Juvonen m.fl., 2003 för liknande resultat).

> Man ser att många sitter i hörn och så. Det brukade jag också göra. Alltså det blir ju så när det enda gemensamma man haft med andra är genom mobbning. Då blir man tillbakadragen och det är inte så bra för framtiden. (Eleven Jakob)

Var, hur och när samt vad som triggar mobbning är unikt i varje enskilt fall. För vissa har det skett i både skolkontexten och på fritiden. När eleverna reflekterar över grundskoletiden så är det flera som påpekar att mobbning och konflikter inte fått tydliga avslut, en känsla av att vuxna inte alltid sett eller förstått digniteten av mobbningen. Avsaknaden av en nära vän ökar risken för att bli mobbad, vilket också kan förstärka risken för utagerande eller inåtvänt problembeteende (Hodges m.fl., 1999; Newman & Newman, 2001).

Interaktionssvårigheter och normavvikelse

Som tidigare beskrivits har majoriteten av föräldrarnas barn en eller flera neuropsykiatriska diagnoser där funktionsnedsättningarna innefattar svårigheter med social interaktion och annorlunda beteende såsom hyper- eller hypoaktivitet. Elever med adhd och autism riskerar att i större utsträckning bli avvisade av andra elever än elever utan dessa neuropsykiatriska diagnoser (De Boer & Piil, 2016). Att barnen varit utsatta för mobbning framträder inte lika tydligt, som tidigare nämnts, i föräldrarnas utsagor som i elevernas. Däremot beskrivs hur barnen mött utmaningar vad gäller social interaktion och att anpassa sitt beteende efter rådande normer i kamratgruppen, beteenden som i kontexten uppfattats som annorlunda och avvikande.

> Jag kan väl se i efterhand att hon hade nog behövt mer stöd i att bryta det här eftersom hon ofta gick in som en tjej för att ställa saker och ting till rätta. Skulle vara duktig på olika sätt och hade rätt så höga krav på sig tidig. Hon var tidig och förståndig och kognitivt medveten. Otroligt tidigt reflekterande, analyserande och har alltid varit det. Så hon har alltid haft många samtal med oss om hur andra är och hur hon själv varit, hur andra sagt och varför de sagt si och så. Så hon är väldigt, hon tar in sociala situationer och ser samspelet väldigt tydligt och det är inte helt enkelt när inte andra gör det på samma sätt. (Mamma Monica)

För Monicas dotter var sociala aspekter som rättvisa, respekt och vänlighet viktiga i samvaron med andra elever. Dotterns personlighetsdrag och sätt att vara stod i motsatsförhållande till den sociala kamratkulturen på skolan. Även mamma Anki förklarar att hennes dotter hade ett starkt rättspatos vilket bidrog till en avvikande roll och att hon blev en ifrågasatt medlem i den rådande kamratgruppen. Anki menar att det föranledde att hon exkluderades av kamraterna i vissa sammanhang. Skolpersonalens uppfattning var att ensamleken var självvald. Dotterns upplevelse av hur relationerna med andra elever gestaltade sig skilde sig således från skolpersonalens uppfattning om samma situation.

> Det kan visa sig att när rasterna började då tyckte hon att alla kastade snöbollar på henne. Fröknarna skulle då observera detta och sa då att det var hon som satt på en hög piedestal. Alla ville vara med henne och hon ville inte vara med någon annan. Och så visade det sig, det var ett litet faktum, för hon tyckte alla barn var så elaka. Eftersom i hennes rättfärdighetsdiagnos så är det så att man är snäll med alla, man har ett öppet hjärta för alla, man dömer ingen. Men dom ville kanske vara elaka mot någon annan, kasta snöbollar på någon annan, min dotter ville inte vara med på det. För hon tycker att så gör man inte. Då blev hon själv utsatt. Så då började det lite så där utfrysning så där. (Mamma Anki)

Det kan konstateras att föräldrarna emellanåt tillskriver barnet egenskaper som i sig inte är negativa men i kamratkulturen anses avvikande. Barnen har uppfattat sig som annorlunda och föräldrarna har upplevt att barnet inte följt normen för hur barn förväntas vara och interagera i skolan. När eleven har en svag relation till det sociala sammanhang som barnet delar med de andra eleverna har det bidragit till alienation från skolans sociala arena. I föräldrarnas berättelser visar sig barnens svårigheter i form av internaliserande problem såsom ångest och depression eller externaliserade problem såsom aggressivitet och andra utmanande beteenden. Dessa problem utgör också riskfaktorer för problematisk skolfrånvaro (Gubbels m.fl., 2019). Noteras bör dock att specifika skolrelaterade riskfaktorer kan påverka problematisk skolfrånvaro i allmänhet, men känslomässiga och beteendemässiga problem i synnerhet (Hendron & Kearney, 2016. s.111).

Vilket handlingsmönster som är socialt accepterat påverkas av den kontext eleven befinner sig i. Av den anledningen kan det mångfacetterade begreppet social kompetens ses som en social konstruktion (Giota, 2002). I föräldrarna Ankis och Monicas berättelser framkommer att de sociala svårigheterna i skolan fick allvarliga konsekvenser för deras döttrars psykiska mående. Det visade sig i form av självskadebeteende och mörka existentiella tankar. Flickornas internaliserade problembeteenden kan tolkas som en reaktion mot ett svårhanterligt socialt sammanhang. Anki och Monica förklarar att barnens sårbarhet, utsatthet och perspektiv på omvärlden påverkade förmågan att hantera skolan. En bild av ett barn med företrädesvis externaliserade problem förmedlas exempelvis av Cilla i kapitlets inledande berättelse. Hennes röst representerar de föräldrar vars barn agerar utåt på skolan och även hemma. De söker uppmärksamhet från andra och i kombination med svårigheter att reglera affekter och impulskontroll kan beteendet ibland karaktäriseras som provocerande och aggressivt.

För eleven Christer bidrog hans upplevelse av att vara mobbad till att han sökte bekräftelse bland yngre elever genom kriminella handlingar, vilket kan förklaras som ett normlöst beteende. Med stöd av Bronfenbrenners (1979a) teoretiska resonemang kan Christers aktiva handling att undvika klassen förstås som en konsekvens av utanförskap om mobbning. Men samtidigt var drivkraften stark

att befinna sig i ett socialt sammanhang och få bekräftelse av andra, vilket drog honom till destruktiva aktiviteter utanför klassgemenskapen.

Elever som ofta är frånvarande från skolan och företrädesvis tillbringar tiden hemma beskrivs av skolpersonalen som extra sårbara i relation till skolan som social arena. Att inte hitta sin roll i gruppen eller ha svårigheter att interagera med andra anses som bidragande anledningar till att elever marginaliseras. Hur skolpersonal arbetar för att identifiera relationssvårigheter eller proaktivt arbetar för att alla elever ska känna tillhörighet i samvaron med andra elever framkommer inte explicit i intervjuerna med skolpersonalen. Skolpsykolog Anja menar att det kan vara svårt för skolpersonal att se och upptäcka samspelssvårigheterna på högstadiet. Elever kan uppfattas samspela på ett adekvat sätt men ansträngningen att vara en del av det sociala sammanhanget och agera enligt normen kostar mycket energi, vilket i förlängningen kan bidra till de processer som föranleder frånvaron. Vidare tror hon att tonårstjejer är en mer sårbar grupp än killar vad gäller att hantera samvaron med andra jämnåriga. Att vissa specifika aktiviteter och lärmiljöer kan alienera elever från andra elever framträder i exempelvis Christers berättelse.

> Jag kände mig osäker på mig själv i närheten av andra vilket gjorde att byta om med dem och så var mindre kul. Sen bestod ju hela klassen av basic sportfånar som jag kallar dem, väldigt intresserade i sport och de skulle ge allt, de skulle vinna, och där var lilla jag och med tanke på att jag varit sjuk mycket så under ettan och tvåan så hamnade jag efter i växten och då var jag verkligen liten. (Eleven Christer)

För Christer var idrottslektionerna en källa till oro. Han jämförde sig med de andra och betonade att omklädningsrumssituationen var speciellt jobbig. Konsekvensen blev att han slutade delta på idrottslektionerna. Hans sätt att hantera den sociala tillvaron genom att beskriva de andra som ”sportfånar”, eller att se sig själv som annorlunda, kan vara uttryck för kamratkulturens sociala och kulturella differentiering (Wrethander Bliding, 2017, s. 181). Att uppfatta sig själv som svagare än andra elever kombinerat med låg självkänsla riktar ljuset mot idrott som ett potentiellt alienerande ämne. Elever som håller sig borta från idrottsundervisningen uppfattar idrotten som meningslös, anser att de saknar möjligheter att påverka skeenden under lektionerna, eller känner sig socialt och emotionellt ensamma i den miljön (Carlsson, 1995).

Några av föräldrarna beskriver att miljöerna där eleverna vistas under rasterna har varit svåra att hantera. Vanligtvis tillbringas rasterna fram till högstadiet i utemiljö, därefter företrädesvis inomhus. Skolgården, korridorerna och uppehållsrummen är platser där eleverna har stor frihet att själva bestämma vad de

ska göra, med vem och hur länge. För vissa av barnen har dessa miljöer upplevts som röriga och de beskrivs som svåra ur ett delaktighetsperspektiv.

> Sedan är det de sociala, den tredje delen för min sons del, det är när de kommer upp i den åldern så leker de inte längre, de vet inte vad de ska göra på rasten. Förut när det var rast spelar man fotboll eller man åker rutschkana, men när man går på högstadiet så hänger man. Det kan inte mina barn, det vet inte mina barn hur man gör, vad pratar man om då? Sonen har aldrig kunnat gå på disko för man vet inte vad man ska göra när man inte gillar att dansa. Han kan inte socialisera sig med människor, det ringer i huvudet på honom, han har sagt det så många gånger nu när han har börjat prata, jag vet inte vad jag ska göra när jag står i ett fritt sammanhang utanför på raster eller lunchrast. Sedan har ju skolan försökt aktivera honom genom att spela biljard. Så de har lett honom till biljard, så har de fått göra på rasterna, så har de gjort med alla mina barn. För det är ett jätteproblem. Det är alltså inte bara miljön i skolan som är ett problem för rasterna har varit värre än lektionerna. (Mamma Stina)

Mamma Stina illustrerar hur sonens interaktionssvårigheter blev extra påtagliga under mindre strukturerade aktiviteter såsom på rasterna. Det har bidragit till att han upplevt tillvaron framför allt utanför klassrummet på högstadiet som utmanande och energidränerande. Även Caroline berättar att sonen började undvika uterasterna på lågstadiet. Han upplevde att utemiljön var stimmig, att kompisarna skrek mycket, och att han inte fick lugn och ro. När han och klasskamraterna förväntades vara ute och leka så gick han in när ingen såg honom. Beteendet utvecklades i årskurs fyra till att han i stället för att gå in under uterasten började gå hem. Min tolkning av föräldrarnas utsagor ger en bild av att sociala interaktionsförmågor prövas i större omfattning på rasterna än i klassrummet. En betydande skillnad är att i klassrummet har läraren makten att påverka aktiviteterna och interaktionsmönster. När exempelvis ljudnivån blir för hög, taltiden behöver fördelas eller grupper ska organiseras kan läraren med pedagogiska strategier upprätthålla balans och jämvikt (se också Öqvist, 2008, s. 36).

Även några av skolpersonalen identifierar raster som en utmanande aktivitet för elever i riskzonen för problematisk skolfrånvaro. I intervjuerna med skolpersonal nämns förmågor som att tolka kroppsspråk och förstå sociala koder som utmaningar för vissa elever. Specialpedagog Malin menar att lärmiljön kan upplevas komplex för vissa elever och hon beskriver att ”… ibland alldeles för mycket ljud som de inte klarar av. För då måste man fatta de sociala koderna. Gör man inte det så känner man sig lost.” Svårigheter att tolka de sociala koderna beskriver även eleven Robert. Han kände osäkerhet över att befinna sig i centrum för andras uppmärksamhet och socialisera med andra elever på rasterna. Exempelvis upplevde han svårigheter att delta i konversationer med flera personer samtidigt. Robert påpekar att svårigheterna att interagera med flera personer samtidigt

sträcker sig långt tillbaka i tiden. Han minns att det var svårt att delta på kalas. Han var alltid orolig att det skulle bli stökigt på kalaset. Om så blev fallet gick han hellre hem än att stanna kvar. Strategin att undvika miljöer där han inte förstod hur han förväntades bete sig applicerade han även i skolkontexten. Robert är tydlig under intervjun med att han hade behövt mer hjälp att utveckla sociala förmågor.

Sammanfattande kommentar: relationer till andra elever

Skolan konstrueras av alla tre informantgrupperna som en social arena där ett avvikande socialt beteende tilldrar sig negativ uppmärksamhet och riskerar bidra till ett socialt utanförskap. Social interaktion och de processer individen är en del av, är inte statiska och sker under ständig omförhandling. Ur ett relationellt perspektiv är social isolering en känsla av att uppleva svaga sociala band till andra, vilket emellanåt kan uppfattas som bristande vilja att begära tillträde till en kamratgrupp. Det kan också handla om vilka roller elever har i en kamratgrupp och vilka sociala överenskommelser som gäller. Sådana förutsättningar kan i vissa fall också exkludera elever från specifika aktiviteter eller sociala gemenskaper. Det sociala samspelets dynamik kan sålunda förstås med termer som inneslutning och uteslutning (se också Wretander Bliding, 2017).

Röster från studiens tre informantgrupper exemplifierar hur sårbar en dyadisk relation är i jämförelse med att ingå i ett större sammanhang, där eleven har och känner en tillhörighet och samhörighet med flera personer. Om vänskapsbandet i en dyad försvagas, blir konfliktfyllt eller upphör på grund av att kompisen flyttar kan det påverka den andra parten starkare än liknande ekologiska förändringar i grupper. Moreland (2010) förklarar att en-till-en-relationer skapar närmare och starkare känslomässiga band än relationerna i en grupp, vilket positionerar dyaden som en emotionellt starkare men samtidigt mer sårbar relationsform än grupptillhörighet.

Hodges m.fl. (1999) menar att elever som ofta är utsatta för kränkningar behöver få stöd att utveckla färdigheter som hjälper dem att etablera nära relationer med andra i syfte att förhindra utsatthet. Elever med skolfrånvaroproblematik beskrivs inte sällan av skolpersonalen utifrån bristande sociala förmågor eller ett annorlunda socialt beteende. Ett individfokuserat perspektiv ställer frågor i relation till normalitet och avvikelse och vilka normer och värden som i realiteten råder på skolor. Bör fokus riktas på elevens sociala kompetens eller på att skapa ett socialt klimat där olikheter inte hindrar elevers delaktighet och närvaro?

I ett utvecklingsekologiskt perspektiv ses skolan som en plats där elever får möjlighet att lära och utvecklas i sociala sammanhang. Skolsociala svårigheter, eller ett upplevt negativt socialt klimat, framträder som en central faktor för van-

trivsel i skolan. Sociala, emotionella och beteendemässiga svårigheter bör således förstås i relation till de förutsättningar och villkor som råder i den kontext som individen är del av. Utanförskap och mobbning är en stark riskfaktor för känslan av social isolering som i förlängningen kan leda till problematisk skolfrånvaro. Forskning visar att utanförskap, mobbning och sociala strukturer i klassrummet även påverkas av lärares sociala och pedagogiska stöd (Roland & Galloway, 2002). Lärare som arbetar för att relationerna mellan eleverna ska upplevas som stödjande och uppskattande kan däremot motverka olika former av skolfrånvaro (Havik m.fl., 2015a). I skolpersonalens utsagor framträder emellertid inte arbetet med social kompetens och trygghetsaspekter som ett prioriterat område. Om skolans sociala liv och lärande ses som ömsesidigt beroende av varandra får läroplanens sociala perspektiv på utbildning starkare förankring i skolan. Speciallärare Lisa och resurslärare Tony betonar att lärares fokus framför allt är att lotsa elever till godkända betyg, vilket reser frågan om detta sker på bekostnad arbetat med att befrämja ett gott socialt och emotionellt klimat i skolan. Allodi (2010) påpekar att relationer mellan elever och lärare, kamratrelationer, lärarnas övertygelser och beteenden, lärarnas kommunikationsstil och grupprocesser påverkar skolprestationerna. Allodi menar att det sociala klimatet på en skola har stor betydelse för utbildningsprocessen, men att humanistiska värden får för lite utrymme i policydokument, lärarutbildning och forskning.

Relationer till lärare

Lärare och annan skolpersonal utgör både en skolauktoritet och en del av skolans sociala sammanhang (Hascher & Hadjar, 2018; Hagenauer & Volet, 2014). Enligt tidigare forskning (Schultz & Rubel, 2011) bygger alienationsprocesser på mer än *en* svår händelse eller *en* ”dålig” lärare. Upplevelsen av att vara mindre omtyckt eller känslan av att inte lära sig det eleven förväntas lära sig bör förstås som resultat av en process över en längre tid. Detta framkommer också i elev-intervjuerna. Det är både vad skolans personal gör och vad den inte gör över tid som har skapat en distans till dem i deras egenskap av skolauktoritet. Att bli efter-frågad, att få hjälp att stävja utsatthet eller mötas av förståelse är något som majoriteten av eleverna beskriver att de saknat.

Bristande tilltro till att få stöd

> Att lärarna på skolan såg att jag mådde dåligt men inte gjorde någonting åt det eller ens pratade med mig eller ringde hem till mina föräldrar gjorde att jag tappade tilliten mer för dem eftersom då fanns inte ens dom där… som de påstår att de alltid ska göra, de finns ju inte där även om de alltid säger att prata med någon vuxen om det är någonting men de finns ju inte där oftast om man behöver dem, som jag upplevde det då. (Eleven Maria)

Marias känsla av att bli sviken av skolpersonal efter en traumatisk händelse och pågående mobbning bidrog till både maktlöshet och hopplöshet, vilket resulterade i social isolering och långvarig skolfrånvaro. I Marias narrativ är misstron till vuxnas förmåga och vilja att bidra till trygghet och säkerhet påtaglig. Jones (2017) understryker att elevers förtroende för skolpersonal är en viktig faktor för att minimera känslan av alienation från skolkontexten. I elevintervjuerna framkommer att under perioder av omfattande frånvaro kan eleven göra försök att bryta frånvaron. Vilket stöd eleven får för att underlätta närvaron varierar. Elevernas och föräldrarnas berättelser visar att den problematiska skolfrånvaron bidrar till en sårbarhet för upplevda misslyckanden, exempelvis negativa reaktioner eller bemötande från lärare.

> Jag var nu hemma större delen av högstadiet. Det hände att jag tog mig till skolan vid något tillfälle. Då kunde frågan komma var jag varit från klasskamraterna. Då sa läraren vid ett tillfälle ”han har varit hemma och varit deprimerad”. Hur kan man säga så? Jag hade inget förtroende för den läraren. Det visade sig att föräldrarna hade möten om lärarens sätt att vara. Jag trodde egentligen att det bara var jag som hade problem med läraren men det visade sig att fler upplevde detta. (Eleven Anton)

I Antons berättelse uttrycks besvikelsen över lärarens förklaring till andra elever att han varit hemma eftersom han var deprimerad. När elever återvänder till skolan efter en längre tids frånvaro finns vanligtvis en ökad känslighet mot omgivningens respons. Utdraget illustrerar hur barriären mot att närvara på skolan växte. Eleven Ellen berättar att hon var mobbad från årskurs ett till fem av olika personer. Detta skedde i korridorerna och på skolgården vilka, tillsammans med platser utan vuxeninsyn, är de vanligaste sammanhang som relateras till mobbning i skolan (Smokowski & Kopasz, 2005).

> Jag vet att i förskolan eller ettan så var det en tjej som var i klassen över som mobbade mig, jag minns inte vad hon gjorde men jag minns att jag sa det till en lärare och att läraren frågade om det var ok, att det hade slutat. Jag satt i matsalen och den tjejen hörde det och då vågade jag inte säga något annat än att det var okej, även fast det inte var det. (Eleven Ellen)

Ellen reflekterar med besvikelse över att ingen skolpersonal gjorde något konkret för att hjälpa henne. Hennes initiativ att berätta om mobbningen för en lärare gav inte den positiva effekt hon hade hoppats på. Ellen ger fler exempel på situationer där hon hade förväntat sig att vuxna sträckt ut en hand i syfte att hjälpa henne. Även om hon inte verbalt uttryckte att hon var mobbad så visade hon det på olika sätt, exempelvis genom att gråta i lärarens närhet eller att dra sig undan klasskamraterna.

> Jag vet att i matsalen vart jag kallad för tjock och då borde det ha varit någon vuxen runt omkring. Det här var i femman, då vet jag att alltså jag hade bildlektion och idrott med fyrorna och hela min klass satt liksom själva i ett klassrum och målade och ritade och lärarna gjorde annat. Jag pallade liksom inte att vara där för de mobbade mig så jag gick och satte mig i det andra klassrummet. (Eleven Ellen)

Ellens besvikelse över att inte få vuxnas stöd bidrog till en känsla av maktlöshet. När hon och hennes klass fyllde i hälsoundersökningsblanketter valde hon att inte skriva att hon var mobbad, vilket hon betonar berodde på en svag tilltro till att vuxna kunde hjälpa henne. Att hon kände sig maktlös att kunna påverka situationen medförde att hon upplevde skolan som en otrygg plats. Tidigare forskning visar att elevers initiativ att söka stöd från vuxna i skolan vid mobbning inte är självklart. I en studie av Rigby och Bagshaw (2003) tillfrågades 7 000 högstadieelever om sina erfarenheter av skolpersonalens ingripande i mobbningsärenden. Fyrtio procent svarade att skolpersonalen inte var intresserade av att hjälpa till vid mobbingsärenden eller bara var behjälpliga ibland. Ett flertal studier visar att uteblivet upplevt stöd till mobbade elever resulterar i att de inte söker hjälp från skolpersonal vid mobbningssituationer (jfr Fekkes m.fl., 2004). Om den mobbade inte får adekvat hjälp kan en känsla av maktlöshet infinna sig, vilket är en bidragande faktor till att alieneras från skolan.

Utmanande beteende

Som tidigare beskrivits kan en elevs känsla av alienation från skolan och skolpersonalen visa sig i form av en problematisk attityd mot lärare eller i utåtriktat eller inåtriktat destruktivt beteende. Eleven Ester berättar att hon hade en kall, hård och bråkig stil på skolan. Hennes beteende följde inte normen för hur en flicka förväntades vara, menar hon. Hon befann sig i en otrygg hemmiljö och en följdeffekt blev att hennes psykiska mående kanaliserades i form av ett utmanande beteende mot vuxna i skolan. Hon uppfattades som provocerande och besvärlig. Ester påpekar att en av anledningarna till att hon ändå gick till skolan var att någon vuxen skulle intressera sig för hennes psykiska hälsa och på något sätt hjälpa henne att hantera livet. Samtidigt upplevde hon sig ambivalent vad gällde att låta någon vuxen på skolan få ta del hennes känslor och situation hemma. När det blev konflikt med lärare så valde hon att gå hem. På frågan hur lärarna reagerade svarar Ester: ”Ingenting, det togs aldrig upp. Inte den biten. Jag tänker att de kanske var glada att jag inte var där.”

Elevernas reflexiva berättande belyser hur de uppfattades av lärare under perioder i högstadiet och vad de egentligen ville säga med sitt sätt att vara. I Esters och Marias fall var beteenden som kan tolkas som avståndstagande, provocerande och brist på respekt ett sätt att kommunicera att det fanns hinder i utbildningsprocessen och andra svårigheter i livet. I både Esters och Marias fall,

något som ligger i linje med flera andra elevers beskrivningar, fanns en önskan att uppmärksamheten skulle riktas mot deras behov av att bli sedda, respekterade och få ett helhetsmässigt stöd.

Inledningsvis i kapitlet fick mamma Cillas berättelse belysa hur sonens problematiska skolfrånvaro eskalerade. Beslutet att stänga av Cillas son från skolan, vilket kan tolkas som skolexkludering, och den segregerade undervisningen utanför skolan distanserade sonen från lärarna och skolan som institution. Åtgärden beslutades utan att Cilla och sonen fick gehör för önskan att följa med till nästa årskurs. Cilla bad rektorn: ”Men stäng inte av honom, och då var jag jätteledsen, jag satt och grät hos rektorn. Snälla, gör inte det.” Mamma Linda beskriver i många avseenden sin sons utmanande handlingar och uttryck på samma sätt som Cilla.

> De testade nog lärarna också. Vet att den mellanstadieläraren han hade, hade utbrott, skrek med jämna mellanrum. Jag vet att han kallade sonen för jävla idiot vid ett tillfälle och han har ju ganska mycket skinn på näsan så han tar ju inte hur mycket skit som helst och sa ’dra åt helvete gubbjävel’ sen drog han. Och det var väl startskottet för att han skulle börja dra från skolan. (Mamma Linda)

Lindas son hade god närvaro fram till årskurs sex, men då började problemen i skolan och hon misstänkte efter en tid att sonens magont var ångestsymtom. Hon och pappan separerade och andra föräldrar ringde hem och anklagade sonen för att ligga bakom konflikter mellan klasskamrater. Sammantaget blev detta till en påfrestande livssituation för hela familjen. Sonen började vara hemma från skolan under allt längre perioder. Den långvariga frånvaron sträckte sig över fyra månader. Linda förstår att sonens utmanande beteende i skolan kunde generera negativ uppmärksamhet, men menar samtidigt att han emellanåt blev orättvist utpekad som orsaken till bråk. Att se sig själv som det ”svarta fåret” visar sig i en studie av Warne m.fl. (2013) påverka självkänslan och intresset för skolan. Linda anser att skolpersonalens förhållningssätt till sonen inte bottnade i hans behov utan var en reaktion mot sonens beteende. Eftersom skolan representerar en viktig socialisationskontext är orättvisa och känslan av exkludering faktorer som bidrar till alienation från lärare och skolan som sammanhang (Donat, Gallschutz & Dalbert, 2018).

En studie av Corville-Smith m.fl. (1998) visar att skolfrånvarande elever oftare än närvarande elever har förskjutit normer och regler i klassrummet. I en studie av Lyon och Cotler (2007) förklaras också att elever som visar anti-socialt beteende och skolkar vanligtvis möts av disciplinering och tillrättavisningar. Elever som lider av ångestrelaterad skolfrånvaro möts däremot oftare av sympati och insatserna utgår då oftare från att hjälpa eleverna än att tillrättavisa dem. Denna studie visar att elever som söker uppmärksamhet via ett utmanande och

utagerande beteende, exempelvis Cillas och Lindas söner, också är i riskzonen för att utveckla starka negativa känslor mot att närvara och delta i skolans aktiviteter. Att bli avstängd från skolan eller att ofta bli tillrättavisad kan tolkas som ett led i att alieneras från skolan. Skolpersonalen i föreliggande studie uttrycker emellertid inte explicit att elever som har ett provocerande uppförande eller ofta hamnar i konflikter är i riskzonen för att utveckla omfattande och långvarig skolfrånvaro.

Kontakt mellan skolpersonal och elev under frånvaron

Hur kontakten mellan skolans personal och skolfrånvarande elever har sett ut under perioder av långvarig frånvaro varierar. Det förefaller, enligt eleverna och föräldrarna i studien, som att interaktionen mellan elev och betydelsefull skolpersonal har varit sparsam. När eleverna ombeds beskriva den eventuella kontakten nämns möten på skolan där skolpersonal, föräldrar och eleven deltagit. Vissa elever förtydligar att de inte alltid var med på mötena. Min tolkning av elevernas berättelser är att mötena inte bidragit till hopp och framtidstro, vilket reser frågor i relation till vilka former av ”möten” som främjar dialogen mellan skolan och eleven. För att ge en inblick i elevernas perspektiv följer här några elevers beskrivningar.

Eleven Emma berättar att skolmötena förlades efter skoltid då andra elever inte vistades i lokalerna. Hon minns att rektor, mentor, specialpedagog och föräldrar samt bonuspappa deltog.

> På de flesta mötena var jag, var det tänkt att jag skulle följa med. Och det var ju oftast på skolan de där mötena var. Och det var oftast efter skoltid annars skulle jag inte farit dit. Och det var ju mycket om hur vi skulle lösa allt och jag tycker vi bara pratade om samma saker på vartenda möte och vi kommer aldrig fram till någonting. (Eleven Emma)

Emma upplevde att det var mycket prat och att det var svårt att fokusera och hänga med i diskussionerna. Även eleven Ellen ger bilden av att det var mycket snack på mötena och att hon inte kände sig delaktig, trots sin närvaro på mötena.

> Sådana där djävulskt tråkiga, irriterande möten. Det var rektor, tror det var någon specialpedagog, mentor, mina föräldrar, jag. Och så sitter de där och snackar. Och man vill inte vara där. (Eleven Ellen)

Eleven Lovisa belyser hur maktförhållandet vuxna/elev skapade en känsla av press, vilket inte bidrog till konstruktiva samtal.

> Det vart ju en väldig press när man satt där med en massa vuxna som sa att jag inte fick vara borta från skolan. Asså jag har aldrig haft dålig attityd eller

någonting. Jag har bara velat dra mig undan ett tag. Och jag gjorde ju det i nian och det funkade ju. (Eleven Lovisa)

Elevhälsoträffar och samordningsträffar med andra stödfunktioner såsom barn- och ungdomspsykiatrin (BUP) och socialtjänst förekommer som en följd av omfattande problematisk frånvaro. Noterbart är att eleverna sällan betonar positiva erfarenheter av formella möten, företrädesvis på skolan, med flera vuxna. Negativa erfarenheter relateras till upplevelser av obehag inför situationen, otydlighet gällande de professionellas roller samt en känsla av att samtalet kretsade om dem, i motsats till att vara ett samtal med dem.

Det förefaller som att ju längre tid eleven är frånvarande från skolan, och om kontakten mellan elev och skolpersonal är svag, desto större är risken att känslor som maktlöshet och hopplöshet träder in. Sådana känslor avspeglar sig exempelvis i elevernas beskrivningar om hur de tänkte om framtiden i samband med den långvariga frånvaron. Även enligt några föräldrar har kommunikationen med skolan varit bristfällig och inte uppfattats som framåtsyftande eller positiv. Den dominerande bilden från både föräldrar och elever är att de upplevt sig ensamma i frånvarosituationen. Skolpersonalen ger ingen tydlig bild av vem på skolan som bör vara länken mellan eleven, föräldrarna och skolan vid långvarig frånvaro. Däremot beskriver flera av skolpersonalen i den här studien att de i sin professionsroll emellanåt haft uppdraget att kommunicera med eleven även då hen inte är i skolan. Hembesök eller hemundervisning nämns i några av skolpersonalens berättelser. Huruvida det ingår i skolornas åtgärdsplaner vid frånvaro är inte tydligt. Även om vissa elever berättar att de haft hembesök av exempelvis lärare, och att det av vissa uppfattats som både önskvärt och välkommet, så kan ett ovälkommet hembesök påverka relationen till skolpersonalen negativt. Eleven Henrik menar att hemmet ska vara en trygg plats och för honom blev ett påtvingat hembesök en negativ upplevelse, medan exempelvis eleven Robert upplevde hembesöken positivt. Eleven Emma betonar att hon önskade att någon från skolan hade besökt henne under frånvarotiden. Min tolkning är att *var* skolpersonalen träffar eleven i syfte att tillsammans med eleven bryta frånvaron är betydelsefullt. Elevernas berättelser indikerar att var man kan träffas behöver utforskas tillsammans med eleven.

Både skolpersonalen och föräldrarna i studien betonar vikten av samarbete mellan skolan och hemmet vid problematisk skolfrånvaro. Den här studiens föräldraperspektiv indikerar att frekvensen av framåtsyftande möten och avstämningar har lämnat mer att önska. Vissa föräldrar har känt att skolplikten vägt tyngre än rätten till stöd och utbildning. Ansvaret att fullgöra närvaroplikten kan således tolkas bidra till en oklarhet om var ansvaret ligger i processen att vända frånvaro till ökad närvaro. Matson (2017) menar att ”mesosystemet, med ’barnets bästa’ som utgångspunkt, innebär samarbete och öppenhet mellan de

olika mikrosystemen för att det inte ska uppstå grus i maskineriet" (a.a., s. 117). Matson understryker vikten av att relationerna mellan mikrosystemen av berörda aktörer upplevs bidra till positiv utveckling för barnet.

Sammanfattande kommentar: relationer till lärare

Relationer mellan lärare och elever förefaller ha särskild betydelse för hur eleverna uppfattar sig själva i rollen som lärande individ (se också Frelin, 2015). Min tolkning av elevernas och föräldrarnas berättelser är att relationerna med skolpersonalen definieras utifrån kvaliteten på kommunikationen och interaktionen med dem, men även utifrån vad elever och föräldrar saknat eller önskat i fråga om samarbete och kommunikation. Elevernas upplevelse av misslyckanden, såsom problematisk skolfrånvaro, har bidragit till att både eleverna och föräldrarna hamnat i en sårbar situation i förhållande till skolan och dess personal. Att bli avstängd, att uppleva social isolering eller att få negativ uppmärksamhet för utmanande och provocerande beteenden har ökat distansen till skolan.

Med utgångspunkt i ett elevperspektiv och med en systemteoretisk inramning kan elevens problembeteende i skolan, eller den problematiska skolfrånvaron, förstås som en reaktion påverkad av det dynamiska förhållandet mellan eleven och omgivningen. Om exempelvis eleven inte klarar av att hantera de krav som lärmiljön ställer, eller lider av psykisk ohälsa, kan beteendet vara en konsekvens eller ett uttryck för detta. Hur skolpersonalen förhåller sig till elevens beteende påverkar elevens självbild och uppfattning om den omgivande ekologin. Förutom i hemmet så grundläggs självkänslan även i skolan, i en "[…] levande social gemenskap som ger trygghet och vilja och lust att lära" (Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, 2018, s. 9). Att skolpersonal tillsammans med både elev och föräldrar utforskar möjliga vägar tillbaka behöver ske i ett sammanhang där dialogen premieras, och inte hindras på grund av ett redan ojämlikt maktförhållande mellan skolan och eleven.

Hem- och familjefaktorers inverkan på skolfrånvaro

Tidigare forskning visar att faktorer inom hemmet kan påverka elevens förutsättningar att närvara i skolan (jfr Reid, 2005). Hem och familj är tillsammans med skolan de domäner som eleven tillbringar mest tid i och som på så vis har störst påverkan på elevens utveckling. Kearney (2008a) påpekar att riskfaktorer för skolfrånvaro behöver förstås i relation till vilka skyddsfaktorer som eleven har tillgång till. Exempelvis behöver inte svåra hemförhållanden resultera i skolfrånvaro om det finns stödjande faktorer i skolkontexten. Samtidigt fungerar inte alltid skyddsfaktorer kompensatoriskt i relation till riskfaktorer utanför skolan.

Generellt menar flera av skolpersonalen i min studie att missbruksproblematik, psykisk ohälsa i familjen eller bråk inom familjen ökar risken för skolfrånvaro. Några beskriver att elever i sådana situationer är oroliga över vad som händer hemma och upplever att de behöver utebli från skolan för att övervaka en problematisk hemsituation eller en familjemedlem. Eleven Ester beskriver att föräldrarnas egen problematik bidrog till att hennes bekymmer fick en undanskymd roll i hemmet. Hennes oro över hemsituationen var en faktor som bidrog till den problematiska skolfrånvaron. Även i eleven Christers berättelse beskrivs en komplex hem- och livssituation. Egen sjukdom, eget alkoholbruk, alkoholiserad pappa, inblandning i gängkriminalitet, ett yngre syskon i behov av stöd och en självbild som en fysiskt svag person är några samverkande faktorer som han lyfter fram som bidragande till den problematiska skolfrånvaron.

> Alltså min mamma har haft en jättetuff uppväxt, alltså jag har också haft ganska tufft, min pappa är alkoholist och mammas pappa var alkoholist och hon är väldigt präglad av det för hennes mamma är perfektionist och hon blev arg fast jag tror hon blev mer besviken på sig själv, arg på sig själv att hon hade misslyckats. Med psykologiska termer använde hon försvarsmekanismen projektion. Hon spelade ut det på mig. Att mitt barn inte vill vara i skolan att mitt barn inte klarar skolan, nej vad har jag gjort, det gjorde att hon blev arg på sig, men hon spelade ut över mig. (Eleven Christer)

Mattson och Vinnerljung (2016) påpekar att tidigare forskning visar att barn som växer upp i samhällelig vård ofta har sämre förutsättningar att utveckla sin inneboende potential i skolan och utbildningssystemet. Eleven Inez historia är präglad av plötsliga avbrott i familjehemsplaceringarna med nya familjehemsplaceringar som följd. Dessutom beskriver hon hur en långsam skolplaceringsprocess bidrog till långvarig frånvaro i årskurs åtta. Avsaknaden av en fast trygg miljö har påverkat hennes närvaro och möjlighet att etablera hållbara sociala relationer. En liknande bild framkommer i Mattsons och Vinnerljungs (2016) rapport om barn i familjehem. De drar slutsatsen att oplanerade och plötsliga avbrott av familjehemsplaceringar accentuerar att barnet ställs utanför en egen familj. Inez historia angränsar till resultatet i Nielsens (2015) avhandling, där samhällets omsorg i form av tvångsplacering av unga kvinnor distanserade dem från samhället och gjorde att de saknade en känsla av tillhörighet.

Eleven Robert var frånvarande under i stort sett hela årskurs sju, och fick därefter enskild undervisning i olika omfattning under den resterande grundskoletiden. Robert läser nu ett introduktionsprogram.

> Problemet jag hade lite med mina föräldrar var att de har också lite ångest. Det blev lite så här bråkigt. Så att de var jätterädda att det skulle… trodde världen skulle gå under om jag inte gick till skolan. Men de var ju förstående också, och det var ju bra, men det var lite hätskt stämning också lite grann. (Eleven Robert)

Elevernas och föräldrarnas berättelser tydliggör att skolfrånvaron komplicerar relationen mellan föräldrar och barn, vilket även annan forskning visar (se också Corville-Smith m.fl., 1998; Kearney & Silverman, 1995). I de fall där barnet vistats i två familjesystem kan frånvaroproblematiken vara starkare i den ena familjen. Vissa elevers berättelser ger en bild av att eleven haft en närmare anknytning till en förälder och att föräldrar reagerat och agerat på olika sätt i förhållande till skolfrånvaroproblemtiken.

Övervägande har skolpersonalen i studien en bild av att föräldrar gör sitt bästa och har samma målbild som skolan – att barnen ska närvara, delta och utvecklas som individer tillsammans med andra i skolan. Några av de intervjuade skolrepresentanterna spekulerar dock om att förälderns hemmavarande kan vidmakthålla skolfrånvaron, att det till och med kan uppfattas som mysigt att stanna hemma med föräldern.

> Jag ogillar väldigt mycket att lägga skuld på föräldrar, jag tycker inte om det, men jag tänker att man måste öppna för att det kan finnas sådana familjer där det blir ok att bli hemma. Jag har sett det genom åren att i princip hela familjen är hemma, tre barn och två föräldrar är hemma heltid. Då kan jag tänka mig att de här barnen inte hade varit hemma i en annan miljö. Då kanske de inte hade varit hemma. (Skolpsykolog Anja)

Även om eleverna pekar på komplexa familjesituationer är det ingen av dem som explicit beskriver att föräldrarna avsiktligt hindrat deras närvaro i skolan. Flera elever betonar föräldrarnas förståelse och ambition att hjälpa dem att må bra. Ingen av föräldrarna såg barnets hemmavarande som något positivt, även om exempelvis mamma Caroline lät sonen vara hemma då och då när han gick i förskoleklass. Däremot är det en förälder, Stina, som menar att hon ångrar att hon och pappan pressade honom så hårt att närvara att det till slut bidrog till sonens depression.

Att domänerna hem och skola ömsesidigt påverkar varandra framkommer i intervjuerna. I Cillas inledande berättelser framgår det tydligt att alienationsprocessen innefattade flera faktorer som fick betydelse för det negativa utfallet. Cilla menar att den ökande frånvaron var resultatet av en problematisk skilsmässa och pappans fysiska våld mot sonen. Sonens rastlöshet, svårigheter att fokusera och kontrollera impulser påverkade skolgången negativt, vilket enligt mamma Cilla tog sig uttryck i ett utagerande beteende både på skolan och i hemmet, men också i form av psykisk ohälsa. Trots att skola och familj är två olika system, vart och ett med sina specifika egenskaper, är det troligt att problemen inom det ena systemet får konsekvenser för det andra, något som exempelvis Corville-Smith m.fl. (1998) finner. Faktorer såsom skilsmässor, interaktionen föräldrar och skola, eller föräldrars arbetssituation riskerar att indirekt påverka

elevens skolsituation. Det behöver dock understrykas att elevens erfarenhet av att möta och hantera svårigheter, sociala relationer med klasskamrater och lärare påverkar i vilken utsträckning problem utanför skolan medverkar till uppkomsten av problematisk skolfrånvaro. Exempelvis behöver psykisk ohälsa hos en förälder inte innebära risk för frånvaro om det finns stödjande skolpersonal, om eleven har goda relationer med klasskamrater och föräldern får stöd från sin arbetsgivare eller andra samhällsaktörer.

Frånvaron och dess konsekvenser

Hur allvarliga konsekvenserna blir av problematisk skolfrånvaro har inte alltid ett samband med dess omfattning, men intervjuerna tyder på att omfattande och långvarig frånvaro kan få allvarliga effekter framför allt i ett kortsiktigt perspektiv. I det här avsnittet beskrivs hur den omfattande eller långvariga frånvaron gestaltat sig och vilka konsekvenser den fått.

Begränsat aktivitetsmönster på fritiden

Att fritiden påverkas negativt av den långvariga skolfrånvaron är påtagligt i elevernas och föräldrarnas berättelser. När eleverna varit borta från skolan en längre tid har vanligtvis även sociala offline-kontakter (jfr Buote m.fl., 2009), det vill säga direktkontakter med andra elever efter skoldagens slut reducerats och mönstren för interaktioner med familjemedlemmar förändrats. I intervjuerna framkommer exempel på hur den omfattande frånvaron och den långvariga frånvaron resulterat i obehagskänslor inför vistelse i andra offentliga sammanhang utanför hem och familj.

> Det är alltid lättare att vara hemma än att göra något som man inte antingen inte har lust till eller att man ångest för eller vad som helst… att man ska fara till en kompis, att man ska bort på middag kan kännas jobbigt. Det är alltid det här draget att man kan gå och lägga sig eller göra något annat eller bara…om någon ringer om man känner sig lite nervös för att svara, att man bara låter det vara i stället för att man liksom gör det. (Eleven Henrik)

> Under den här tiden var det jobbigt att åka buss och vara på stan bland mycket folk. (Eleven Anton)

Det framkommer i flera av föräldrarnas berättelser att vid långvarig frånvaro har förmågan att interagera med andra minskat och möjligheten att fungera ”normalt” utanför skolsammanhanget förändrats. Sociala förmågor eller initiativ till kontakt har avtagit i takt med att framför allt internaliserade problem ökat. Flera föräldrar ger beskrivningar av hur barnen dragit sig undan sociala sammanhang och fritidsaktiviteter som tidigare upplevts som lustfyllda, exempelvis att vara ute med kompisar, spela bandy eller följa med till affärer.

> Han var hemma och var bara, han var nere helt enkelt, han tyckte livet bara var skitjobbigt. Vi har ju hund så det var hans hund som var hans terapihund som alltid fanns där med honom, som lyssnade på honom och var hans sällskap liksom. Eh, det var ju, eftersom vi är ganska många, till och med att åka iväg och hälsa på hans syster som har barn, det kunde vara för jobbigt för honom ibland för att han helt enkelt inte mäktade med. Följa med och handla i en miljö där det var mycket människor och mycket rörelse, det var för jobbigt för honom. Han var totalt utbränd faktiskt. Han hade inte fått någon sådan diagnos. Jag kunde själv se att det är det som är, det som varit liksom. (Mamma Mia)

Föräldrarna har i många fall känt en osäkerhet vilka fritidsaktiviteter som kan tillåtas eller hur man som förälder bör förhålla sig till krav och belöning. Mamma Cilla hade motstridiga känslor hur hon skulle förhålla sig till sonens vilja att spela hockey. Hon valde att inte begränsa sonens möjligheter att spela ishockey på fritiden. Det föregicks dock av ett resonemang om att begränsa lustfyllda aktiviteter eftersom närvaron i skolan inte uppfylldes.

> Ja, men i början sa man det att nä men han har inte varit i skolan då få du inte fara och träna. Varför ska du få göra det roliga om du inte kan göra det du ska. Alltså det var så man började då man hade diskussioner. ”Nä, men om du inte gör din läxa kommer vi inte att fika bullar ikväll”. (Mamma Cilla)

Det finns flera möjliga förklaringar till att eleverna undviker sociala aktiviteter på fritiden i samband med omfattande och långvarig skolfrånvaro. Några sådana kan vara risken att behöva förklara varför man inte är i skolan, psykisk ohälsa, eller ovana med att interagera med andra. Andra potentiella förklaringar kan vara outtalade normer att vid exempelvis sjukfrånvaro från skolan bör man heller inte delta i aktiviteter efter skolan. Tidigare forskning tyder dock på att det är kontraproduktivt att stänga ute eleven från sociala aktiviteter som en konsekvens av skolfrånvaron (Finn, 1989).

Obalans i tillvaron hemma

Majoriteten av de skolfrånvarande eleverna i den här studien har under skoltid vistats i hemmet. Att berätta om den perioden i livet har varit svårt, vilket flera menar beror på att de velat förtränga den långvariga frånvaron och att tiden som de var heltidsfrånvarande flutit samman. Tristess, trötthet och avsaknad av direktkontakter med andra genomsyrar majoriteten av elevberättelserna. Majoriteten av elevernas och föräldrarnas berättelser visar att tillvaron hemma har präglats av ett aktivitetsmönster som närmast kan beskrivas som passivt och tillbakadraget, med några få undantag. Många av eleverna kände det som hopplöst att kunna förändra situationen till förmån för ökad närvaro. Det är ingen av de elever som haft långvarig frånvaro som menar att tiden hemma var givande eller lustfylld. Eleven Lovisa är dock undantaget som påpekar att hennes frånvaro

var nödvändig för att mobilisera energi att återvända till skolan och studier igen. Här följer några röster om tillvaron hemma:

> Jag tittade på tv, tittade på Youtube, det var typ det. För det var liksom… jag klev upp på morgonen, gjorde mig i ordning, sen kunde jag inte gå efter typ en halvtimme av panik och sånt. Sen sa mamma ”ok, du kan vara hemma” då gick jag och la mig, sov till typ 10, det var liksom en rutin. Sen gick jag upp, gjorde frukost, tittade på tv typ hela dagen tills de kom hem från jobbet. (Eleven Nina)

> Jag orkade inte ens spela under den här tiden. Jag låg mest i sängen. (Eleven Anton)

> Jag vaknade, tog min medicin, sov lite mer, där någonstans åt jag, sen sov jag i stort sett hela dagarna. (Eleven Emma)

> Sov väl framåt tio och elva. Sen var han vaken ju och sen kunde han gå och sova på eftermiddagarna. Jag upplevde honom som väldigt trött. (Mamma Linda)

Magnus son, frånvarande från skolan under merparten av vårterminen i årskurs fyra, hade mor- och farföräldrar som åkte hem och tillgodosåg grundläggande behov såsom mat och social samvaro. Magnus resonerar kring risken att normalisera sonens hemmavarande genom att skapa en tillrättalagd och omvårdande hemsituation.

> Jo, men vi försökte ha ett konsekvenstänkande, det fick inte bli ett mysigt alternativ att vara hemma. Att bara vara hemma, spela, titta på tv, vara med farmor och mormor utan det måste vara som något, vi försökte hela tiden tänka att skolan är där du ska vara. Det är normen, där ska du, det fick inte bli för bra heller. Samtidigt var han 10 år, vi såg ju att han inte mådde bra. (Pappa Magnus)

Föräldrarnas beskrivningar av barnens omfattande tid i online-miljöer ger en bild av att det inte alltid är en önskvärd utveckling, men att sådana aktiviteter har varit viktiga för barnen. Annies son tillbringade mycket tid online under den långvariga skolfrånvaron, men hon såg även att det var ett sätt för honom att använda sina kreativa förmågor. Han producerade legogubbar och sålde dem på nätet. Annie följde honom på Instagram och noterade hur hans förmåga att kommunicera på engelska utvecklades under dessa aktiviteter. I viss mening var detta ett sätt för sonen att befinna sig i ett socialt sammanhang, som ett alternativ till närvaron i klassen. Annies berättelse står i kontrast till majoriteten av de intervjusvar som snarare understryker hur skolfrånvaron har bidragit till en passivitet i aktivitetsmönstret i hemmiljön.

Psykisk ohälsa

Mer eller mindre långvarig negativ stress och negativ självbild, både före och under frånvaron, har bidragit till psykisk ohälsa för majoriteten av eleverna i studien. Beskrivningarna rör en rad symptom, från mindre allvarliga psykiska problem som oro och nedstämdhet, till mer allvarliga symtom som suicidtankar. Rädsla, oro och depression är de vanligaste psykiatriska besvären vid problematisk skolfrånvaro (Egger m.fl., 2003). En studie av Shrivastava och Mukhopadhyay (2009) visar på sambandet mellan att vara alienerad och internaliserade problem såsom emotionell instabilitet, ångest och depression. Författarna menar att känslan av alienation i kombination med depression och ångest ökar risken för självskadebeteende eller suicidtankar. Ziehe (1993) menar att prestationstänkandet breder ut sig mer och mer i samhället. Detta innebär exempelvis en press på eleven att ständigt behöva kvalificera sig inför framtiden (a.a., s. 36), vilket till viss del kan förklara att vissa elever inte upplever sig ha resurserna att hantera kraven.

Elev- och föräldraintervjuerna visar att långvarig frånvaro vanligtivs bidrar till försämrad psykisk hälsa hos eleven. Skolpersonalens bild av relationen mellan psykisk ohälsa och skolfrånvaro pekar, med några undantag, snarare mot psykisk ohälsa som orsak till frånvaron, inte lika tydligt som en konsekvens av frånvaron. Flera av föräldrarna och skolpersonalen påpekar behovet av att eleverna ska få stöd för det psykiska måendet. Hur samarbetet mellan skolan och externa stödfunktioner, såsom barn och ungdomspsykiatrin, har fungerat förefaller variera. Speciallärare Lisa, som arbetar i en central särskild undervisningsgrupp i en mindre stad, är dock förundrad över att barn- och ungdomspsykiatrin aldrig varit i kontakt med henne, eftersom psykisk ohälsa och neuropsykiatriska funktionsnedsättningar är vanliga bland eleverna i hennes grupp.

Barnens sociala isolering samt deras uttryck för att inte vilja leva eller att vilja skada sig själva återkommer i flera av föräldrarnas berättelser. Alexandras son går vid intervjutillfället om årskurs åtta och trivs bra. Han har dock fortfarande begränsad närvaro, men mamman ser en positiv utveckling. Sonen hade frånvaro några månader under vårterminen i årskurs sju och därefter långvarigt frånvarande under hela årskurs åtta. Hon beskriver hur hon väckte honom på morgnarna, försökte se till att han åt innan hon åkte till jobbet. Han blev ofta sängliggande hela dagar. Om han orkade så steg han upp och spelade datorspel.

> Han var också självmordsbenägen. Han hade stora, stora aggressiva utbrott. Det är lätt hur man glömmer, det var faktiskt den värsta tiden i mitt liv, faktiskt. Han hade stora utbrott, ännu mer med hans pappa och jag behövde passa honom eftersom han var självmordsbenägen. (Mamma Alexandra)

På likartat sätt beskriver mamma Annie hur sonens och hennes tillvaro präglades av sonens psykiska ohälsa, som under frånvarotiden försämrades. Till följd av detta begränsades hennes möjligheter att arbeta och hon tillbringade mycket tid hemma med sonen. Annie förklarar att hans känslomässiga uttryck var mycket kraftfulla. Hennes uppfattning är emellertid att sonens sätt att hantera sina känslor inte var lika kraftfulla när han vistades hos pappan.

> Måendet då var också att han kunde liksom hos mig få väldiga utbrott, låsa in sig i sitt rum och säga att han inte ville leva längre. Jag bor på tredje våningen och han liksom skulle hoppa ut genom fönstret och man kunde höra hur han liksom slog på fönstret för att ha sönder det, liksom och hoppa ut osv. Det var mycket panikkänsla i mig också att han skulle göra något självdestruktivt liksom. (Mamma Annie)

Min tolkning är att när diskrepansen mellan kravet och förmågan att närvara i skolan varit för stor har det bidragit till en negativ press och stress hos både eleven och föräldrarna. Detta har i sin tur påverkat den psykiska hälsan negativt. Mamma Stina berättar att hennes son kände en sådan press vilket gjorde att hon kontaktade BUP.

> Då fick jag göra en suicidbedömning med BUP eftersom jag jobbar med det jag jobbar med och min man hade åkt till en annan stad på jobb och då insåg jag hur farligt läget var. Då var han grå i ansiktet och hade inte gått upp ur sängen på tre dygn. Åt inget, hygien började brista. (Mamma Stina)

Många föräldrar har känt att deras ambitioner att hjälpa barnet till skolan i form av tvång har varit kontraproduktiva. Flera föräldrar har känt skam, skuld och frustration över att deras barn inte gått i skolan enligt förväntan. Detta har också påverkat deras egen jobbsituation, exempelvis genom behovet av att vara tillgänglig för barnet, vilket i vissa fall har resulterat i sjukskrivning. Även några av skolpersonalen påpekar att föräldrars psykiska hälsa påverkas negativt av barnets skolfrånvaro. Christina blev sjukskriven i samband med att dottern utvecklade anorexi. Dotterns frånvaro från skolan varade i två månader; därefter gjorde hon trevande försök att öka närvaron.

> Alltså jag blev sjukskriven för att vara med henne. Ge henne lunch hemma, hon fick inte gå från skolan, det var femhundra meter ungefär, utan jag fick skjutsa och hämta henne ungefär varenda gång. Och det var för att hon skulle bygga upp kroppen igen. Fortfarande sa hon inte vad som var fel utan det var bara ett tystlåtet och deprimerat. Utan man såg att ungen protesterade mot något men vi visste inte vad? (Mamma Christina)

Excerpten ovan exemplifierar den dynamiska relationen mellan individ och omgivning. Omgivningsfaktorer kan påverka individens psykiska hälsa och omvänt

kan individens psykiska ohälsa påverka exempelvis föräldrars förutsättningar och förmåga att arbeta. Flera föräldrar menar att skolan har riktat stort fokus på föräldrarnas ansvar att understödja barnets närvaro i skolan. Skollagen stadgar att det råder skolplikt, och när detta till föräldrarnas stora förtvivlan inte efterlevs bidrar det till en känsla av misslyckande i rollen som förälder. Detta påvisas också i en studie av Carless m.fl. (2015).

Sammanfattande kommentar: frånvaron och dess konsekvenser

Det är ingen av intervjupersonerna som explicit uttryckt att skolfrånvaron har varit av godo och att den bidragit till en gynnsam utveckling. Att omfattande och långvarig frånvaro riskerar försämra det psykiska måendet är tydligt i intervjuerna med eleverna och föräldrarna. Att under en längre tid inte delta i sammanhang där både formellt lärande och sociala färdigheter stimuleras påverkar elevens utveckling och tankar om sig själv och framtiden negativt. Psykisk ohälsa påverkar inte bara förutsättningarna för närvaro utan även elevers lust och förmåga att delta i sociala aktiviteter utanför skolan. Detta innebär en obalans i tillvaron hemma där aktiviteter såsom att se på tv, tillbringa tid online och sova genomsyrar dagarna.

Tidigare forskning har sällan kunnat visa att frånvaron inverkar positivt på den unges välbefinnande. Föräldrar upplever att elever med problematisk skolfrånvaro inte i tillräcklig grad får den kvalificering och socialisering som skolan har som sina huvuduppdrag. Epsteins m.fl. (2019) systematiska översikt och metaanalys gällande sambandet mellan skolfrånvaro och internaliserande problembeteende visar att barns och ungdomars problematiska skolfrånvaro ökar risken för självskadebeteende och suicidtankar. Resultatet av den här studien ligger i linje med Epsteins och hennes kollegors önskan att utveckla evidensbaserad kunskap som bidrar till barn och ungdomars välmående och utveckling. Ett steg är att uppmärksamma sårbarhetsfaktorer och markörer i skolan som indikerar ökad risk för exempelvis skolfrånvaro och internaliserade problembeteenden.

Ökad närvaro och återintegrering i skolan

I föreliggande kapitel presenteras intervjupersonernas erfarenheter, känslor och perspektiv rörande de faktorer som kan bidra till ökad närvaro och återintegrering i skola och utbildning. Liksom i det föregående kapitlet beskrivs vad som bidragit till att vända frånvaro till ökad närvaro med hjälp av källtriangulering och illustrativa utdrag. Fokus ligger på de tre skoldomänerna lärande, relationer till andra elever och relationer till skolpersonal, då de utgör basen för prestationer och relationer med betydelse för närvaro och utveckling i skolan. Därefter har jag valt att belysa interaktionen mellan skola och föräldrar och dess betydelse för att främja närvaron. Empirin relateras även till tidigare forskning med relevans för frågor om ökad närvaro i skolan. Analysen av berättelserna om återgången till skolan, grundad på Bronfenbrenners teoretiska ramverk, inleds i detta kapitel för att fördjupas i det påföljande. Kapitlet avslutas med en sammanfattande kommentar där bland annat tidsfaktorns betydelse för gynnsamma proximala processer behandlas. I nästkommande analyskapitel fördjupas resonemanget om hur processer inom och mellan olika system kan generera såväl negativ som positiv utveckling.

I föregående resultatkapitel om faktorer som bidrar till problematisk skolfrånvaro presenterades inledningsvis utsnitt ur mamma Cillas och eleven Marias skolfrånvaroberättelser. Även här får deras berättelser inleda i syfte att ge en inblick i hur frånvaro kan vändas till ökad närvaro och återintegrering i ett utbildningssammanhang. Cillas och Marias berättelser speglar i likhet med flera andras hur stödjande faktorer inom och mellan olika system kan få en positiv effekt på närvaron i skolan. Tidsfaktorn i form av timing, frekvens och varaktighet i respektive berättelse har haft betydelse vad gäller frånvaro och närvaro. Trots långvarig frånvaro för Cillas son och för eleven Maria så vände båda frånvaron till närvaro. Vid intervjutillfället beskriver mamma Cilla att sonen är återintegrerad i skolan på heltid. Eleven Maria beskriver hur hennes tilltro till sin egen förmåga stärktes i och med att hon kunde återvända och slutföra grundskolan med hög närvaro. Vidare berättar Maria om sin ambition att vidareutbilda sig till förskollärare.

Eleven Maria

Eftersom Marias skola var förknippad med negativa relationer och att hennes identitet och roll som elev var präglad av hennes frånvarohistorik valde hon i samråd med föräldrarna att byta skola. Det var ett skolbyte som visade sig bli positivt. Hon fick taxiskjuts till den nya skolan och relativt snabbt började hon trivas. Skolans förståelse för Marias behov och personliga förutsättningar lade grunden till positiva relationer till lärarna. Skolans arbetssätt, att dela in exem-

pelvis de naturorienterande ämnena i block, tilltalade Maria. Hennes känsla av att lyckas på lektionerna bidrog till att stärka hennes tilltro till sina egna förmågor.

> Det var att de verkligen la märke till varje enskild individ och svårighetsgrad på inlärning, på läsning – ja verkligen på allt. Var det något som var svårt kunde de komma och sätta sig bredvid och prata med en och försöka förklara grejer på ett annat sätt och… de gjorde det som roligt att vara där. (Eleven Maria)

Hon längtade också till rasterna och beskriver hur kamraterna gav henne positiv energi. Normen i den rådande kamratkulturen uppmuntrade inte alkoholkonsumtion, vilket Maria menar var positivt för hennes välbefinnande.

> Och där fick jag ju också som en nystart, jag fick jättemycket nya kompisar och jag kunde vara med dem hela tiden på skolan, men även på fritiden. Så drack vi ju nästan aldrig för de hade ju det bra i sin närhet och så. Så det är ju sjukt hur bara 1–2 mil härifrån att skolorna kunde vara så olika och att eleverna där hade så mycket mer respekt, och även lärarna hade så mycket mer respekt för eleverna för där börjar de verkligen lyfta upp elever. (Eleven Maria)

Trots att Marias tidigare skola och den nya låg i samma kommun, påtalar Maria några väsentliga skillnader mellan dem. På den nya skolan fick hon lärandestöd och relationerna med både lärare och andra elever upplevdes som goda. De destruktiva aktiviteterna ersattes av positiva aktiviteter, roller och relationer. Roesers m.fl. (2000) studie visar också att elever som känner starkare intresse och band till skolan inte influeras av elever som uppmuntrar till skolk. Trots Marias funktionsnedsättningar, självskadebeteende, tidiga alkoholdebut, erfarenhet av att röka hasch, övergrepp, låg livslust under en period, och frånvaro i stort sett hela årskurs åtta så lyckades hon bli antagen till ett nationellt gymnasieprogram efter att hon vänt den omfattande frånvaron till ökad närvaro i årskurs nio. Att hon kände tillhörighet i kamratgruppen, att lärarna tillgodosåg flera av hennes behov både ur ett pedagogiskt och ett relationellt perspektiv bidrog till denna positiva vändning. Att byta lärmiljö innebar att Marias roll förändrades, att hon etablerade fler positiva relationer och att hon inkluderades i stimulerande sociala aktiviteter både i och utanför skolkontexten. Syntesen mellan lärandestöd och ett inkluderande socialt klimat gynnade hennes välmående och återintegrering i skolan. Den ekologiska förändringen bidrog till att de sociala världarna, skolan och fritiden, påverkade varandra positivt. Marias råd till vuxna som möter elever med problematisk skolfrånvaro är:

> Bemöta dem på det sättet de behöver och verkligen visa att vi finns här. De behöver inte agera psykologer för det är inte deras jobb…bara berätta att…bara det här att få höra "jag ser dig" gör det så mycket lättare att vakna på morgonen och gå till skolan än att gå dit och vara osynlig dag efter dag. (Eleven Maria)

Mamma Cilla

Cillas sons långvariga frånvaro upphörde det läsåret då han påbörjade årskurs åtta. Under frånvaron fick Cilla och sonen åka till en ort ett antal mil bort för behandling av sonens psykiska ohälsa. Cilla beskriver att socialtjänstens behandlingsinsats var nödvändig, primärt för att förbättra välbefinnandet och därigenom öka möjligheterna för skolnärvaro. Behandlarnas kunskap om sonens depression och ångest vidareförmedlades till skolan i ett samverkansmöte. Skolan tillvaratog kunskapen och framför allt tillämpade man ett anpassat förhållningssätt där exempelvis tillsägelser reducerades till förmån för uppmuntran. Samarbetet mellan behandlarna och skolan är ett exempel på en positiv koppling mellan två aktörer med olika uppdrag, men med betydelse för elevens välmående och utbildning.

Den nya rektorn på skolan ledde det närvarofrämjande arbetet genom att visa på möjligheter att öka närvaron och demonstrera tilltro till sonens styrka att klara av att närvara. Rektorns erfarenhet av elever i liknande situationer bidrog till att lätta på spänningsförhållandet mellan att vara en närvarande eller en frånvarande elev. En förmedlad känsla av att det kommer att ordna sig och löften om att skolan skulle finnas där för sonen var viktiga för att ingjuta hopp och framtidstro. Cilla och sonen önskade att han skulle börja i skolan på heltid, men mentorn förespråkade en successiv återintegrering i skolan. Mentorn uppmärksammade sonen redan i korridoren före lektionen och optimerade förutsättningarna för aktivt deltagande genom att bestämma vilken klasskamrat han kunde sitta tillsammans med. Mentorn initierade även kommunikation via applikationen Snapchat. Korta meddelanden från mentorn till sonen menar Cilla bidrog till att han kände sig efterfrågad och att hans närvaro var önskad. Cilla betonar hur viktiga dessa korta meddelanden varit för honom. Också annan forskning har funnit att skolpersonal som visar att eleven är betydelsefull och att elevens närvaro i skolan är viktig också har större möjligheter att stödja elevens närvaro (t.ex. Epstein & Sheldon, 2002). Med en anpassad studiegång och i takt med att tillvaron på skolan stabiliserades ökade också närvaron till att han närvarade på heltid.

En framgångsrik strategi som Cilla lärt sig med tiden är att låta sonen utföra lustfyllda aktiviteter på fritiden. Exempelvis valde Cilla att prioritera sonens sociala aktiviteter i hockeyhallen under lovet framför arbete med restuppgifter från skolan. Hon resonerade att sonen behövde känna att han hade lov som alla andra även om han hade fått skoluppgifter som behövde utföras för att komma ikapp. Adhd-medicineringen var ytterligare en faktor som underlättade sonens tillvaro i skolan.

Cilla är noga med att inte skuldbelägga skolan för sonens långvariga frånvaro och menar att beslut och händelser både i skolan och inom familjen tillsammans bidragit till den dysfunktionella livs- och skolsituationen. För Cilla och hennes son var det nödvändigt med multidimensionellt stöd för att möjliggöra en lyckosam återintegrering i skolan. Att vända frånvaron till ökad närvaro och återintegrering i grundskolan menar Cilla möjliggjordes genom skolpersonalens kompetens att möta sonens individuella behov, behandlingsinsatsen och att hon själv försökte anpassa krav efter förmåga. Att Cilla också arbetar på den skola där sonen går, menar hon har underlättat den viktiga kommunikationen mellan henne och skolpersonalen.

Lärande

> The developmental potential of a setting is enhanced to the extent that the physical and social environment found in the setting enables and motivates the developing person to engage in progressively more complex molar activities, patterns of reciprocal interaction, and primary dyadic relationships with others in that setting (Bronfenbrenner, 1979a, s. 163).

I studiens trettio unika fall av ökad närvaro och återintegrering i skolan, beskrivna av elever och föräldrar, kan även trettio olika vägar tillbaka till utbildning skönjas. Likväl kan vissa gemensamma teman urskiljas. Att närvara i skolan och på så sätt vara en del av ett sammanhang där lärande sker har för alla barn och elever varit en ambition eller ett långsiktigt mål. Det är ingen som menar att skolfrånvaron har varit positiv ur ett lärandeperspektiv, även om mamma Annie noterade att sonen utvecklade sin förmåga att kommunicera på engelska online.

Avhandlingens resultat belyser vikten av att se lärande ur både ett socialt och ett utbildningsmässigt perspektiv. Tilltron till den egna förmågan att lära förefaller i mångt och mycket vara avhängig den feedback och respons eleven får av omgivningen. Lärande handlar såväl om elevens tänkande som om emotionella aspekter av lärande. När lärmiljön har upplevts motivationsskapande har detta också gynnat lärandet. Med en motivationsskapande lärmiljö menas att något i skolkontexten stimulerar eleven att delta och utföra skolarbete. Det bör betonas att detta resonemang sålunda undviker att kategorisera elever som motiverade eller omotiverade utan anlägger ett kontextuellt perspektiv på vad som får elever att delta i skolrelaterade aktiviteter. Newman och Schwager (1993) menar att läraren är en stor påverkansfaktor för vilket klassrumsklimat som råder. Kontroll, förväntningar och vilket stöd som erbjuds har betydelse för elevers engagemang och förutsättningar att fråga läraren om hjälp. Ett klassrumsklimat där spontanitet och motiverande aktiviteter råder gynnar elevens lärande oavsett ålder, menar Newman och Schwager. ”Warmth and personal relatedness between teacher and students, emphasis on intrinsic motivation, and presentation of

engaging material would seem to be important at all grades" (Newman & Schwager, 1993, s. 13; se också Persson & Persson, 2012). Skolklimatet, kvaliteten på relationen mellan lärare och elever, och tillgängligt stöd efter behov har betydelse för elevens tilltro till sin egen förmåga att lära, intresset för skolan och betyg (Furrer & Skinner, 2003). Skolpersonalen har makt att påverka elevens relation till lärandet och framtida utbildningsambitioner.

> Through their instructional and social-emotional practices, teachers establish the context in which learning takes place, peers relate to each other, and students develop views of self as capable or not, and as cared for or not (Hughes & Chen, 2011, s. 285).

Vilket handlingsutrymme lärare och andra i skolan har att möta alla elevers individuella behov inverkar på möjligheterna att stimulera lusten att lära tillsammans med andra i skolan. De proximala processerna påverkas av de kontextuella villkor som eleven är en del av, men också indirekt av faktorer på en samhällsstrukturell nivå. Den lärmiljö som lärare och elever delar är av betydelse för elevers relation till lärandet. Vilket lärandeklimat som klassrummet erbjuder påverkas av hur lärandet organiseras, vilket klassrumsklimat som läraren eftersträvar och vilka individer som befinner sig i klassrummet.

Flexibelt pedagogiskt stöd

Det framkommer tydligt att flexibla anpassningar och särskilt stöd i olika former har varit en bidragande faktor för närvaron. Enskild undervisning och undervisning i andra sammanhang än i ordinarie klass har inneburit alternativa vägar mot målet att närma sig skolan, delta och få utbildningen tillgodosedd. Anpassat schema, vuxnas tillgängliga stöd under raster och aktivt stöd från skolan att lämna hemmet är exempel på åtgärder och anpassningar som tillämpas i syfte att underlätta delaktighet och närvaro. Sms, telefonsamtal, hembesök och taxiskjuts har varit betydelsefulla medel för att minimera den fysiska och emotionella distansen till skolan. Elevers tillgång till sådant stöd förefaller intensifieras vid placering i alternativa lärmiljöer, såsom särskilda undervisningsgrupper.

Placeringen av Christinas dotter i en central särskild undervisningsgrupp i grundskolan innebar att dottern fick hämtning av enhetens minibuss varje morgon. Hon fick ta med sig filt och tofflor, vilket kan tyckas vara en mindre individuell anpassning, men som haft betydelse för hennes trivsel i skolan. Eftersom flera elever i gruppen haft sådana individuella lösningar är detta inget som avviker från normen, påpekar Christina. Även för Ankis dotter blev placeringen i en särskild undervisningsgrupp i årskurs åtta en lyckosam åtgärd. Hon går vid intervjutillfället i årskurs nio med full närvaro i en särskild undervisningsgrupp och vissa tillfällen i ordinarie klass. Anki beskriver trygghet, tydliggörande pedagogik och skolpersonalens tillgänglighet som några nyckelfaktorer bakom närvaron.

Trygghet, att få vara sig själv och mötas med förståelse för vem man är genomsyrar både Christinas och Ankis berättelser, vilket enligt Andersson (2017) är relevanta aspekter av en lärofrämjade skolkultur.

> Där får man tillägga att varje vecka har hon en utvärdering med sin mentor… bara det är ju fantastiskt…stämma av, känna hur det känns, vad som är fel. Tänker på alla dessa som går i vanlig klass som känner att det inte stämmer för dem, det hinner gå så långt, de behöver inte ha någon diagnos. De missar ju mycket. Sen är det en liten, har man halkat efter så är det inte alla som har förutsättningar att ta igen saker, tänker jag. (Mamma Anki)

Strategin att schemalägga dialogbaserad avstämning i syfte att förhindra negativ utveckling och göra proaktiva anpassningar innan frånvaron eskalerar har varit lyckosam. Anki understryker också att personalens kunskap om neuropsykiatriska funktionsnedsättningar har bidragit till att en lärmiljö med betydelsefulla vuxna har svarat väl mot dotterns behov. Att i huvudsak befinna sig i ett klassrum har varit fördelaktigt för henne. För att underlätta förflyttningar mellan hemklassrummet och andra lektionssalar har lärare följt henne, vilket Anki menar har varit viktigt för dottern.

Det finns exempel i föräldrarnas berättelser där vikten av att närvara och känna att skolan är hanterbar prioriteras före målet att hinna så mycket som möjligt och få höga betyg. Pappa Magnus beskriver hur lärarna i sonens särskilda undervisningsgrupp praktiserade ett flexibelt pedagogiskt förhållningssätt till sonens lärande. ”De var inte, det här kapitlet ska vara klart till på torsdag, utan nu tar vi det här. Vi gör det vi kan. Funkar inte det så lägger vi det åt sidan och gör vad vi kan” (Pappa Magnus). Detta reser frågor gällande förväntningar och krav och huruvida trivsel och närvaro som målbild kan uppfattas som låga förväntningar. Att utgå från ett elevfokuserat förhållningssätt där dialogen med eleven utgör den centrala kunskapskällan förefaller dock i flera utsagor främja lärandet (se också Ranagården, 2009).

Att individanpassade åtgärder och förhållningssätt har påverkat närvaron i positiv bemärkelse illustreras i flera elevberättelser. Eleven Lina berättar hur hennes närvaro ökade i årskurs åtta i samband med att hon blev placerad i en särskild undervisningsgrupp med fyra andra elever. Lärarna hjälpte henne att hantera frustration och tillfälliga motgångar genom att anpassa kraven efter dagsformen. När hon hade svårt att rikta uppmärksamhet och fokus på en skoluppgift fick hon möjlighet att lämna lektionssalen för en kortare paus. Forskarna Hawkrigg och Payne (2014) förklarar att strategin med ”hall pass” är gynnsamt för elever i behov av att samla ny energi. Ibland fick hon även redogöra för sina kunskaper muntligt eftersom hon hade svårigheter att formulera sig i skrift.

Elever som är i behov av extra uppmuntran och vägledning behöver också mer tid tillsammans med stödjande lärare (Flieller m.fl., 2016). Eleven Christer belyser hur en svensklärare gav extra stöd för hans läs- och skrivsvårigheter. När Christer skulle skriva en novell fick han först berätta handlingen för svenskläraren, sedan göra ett första utkast, för att slutligen justera texten. Läraren gav förslag och visade på möjliga alternativ och Christer upplevde att han utvecklade skrivförmågan med lärarens stöd. Han fick också tillgång till digitala hjälpmedel för att underlätta skrivandet. Att eleven känner att läraren tror på dem och visar respekt genom ett engagerat didaktiskt ledarskap bidrar till att lärmiljön uppfattas som motivationsskapande (Freiberg & Lamb, 2009; Samuelsson, 2019; Samuelsson & Samuelsson, 2017).

Eleven Elsa ger en liknande bild av sin upplevelse av att ingå i en mindre undervisningsgrupp och menar att hon fick mycket tid med den undervisande läraren. Framför allt behövde hon stöd i att organisera och strukturera upp skolarbetet. Likaså anpassades studietakten efter Elsas förutsättningar. ”Vi jobbade i block. Alltså, om vi skulle göra engelska så gjorde vi klart engelskan och sen så var det matten. Sedan så var det var väldigt lugn takt, alltså inte vi måste bli klart med det här utan gör det du kan”. (Eleven Elsa)

Den fysiska lärmiljön

Skolklimat och fysisk lärmiljö ses som en del av den mikrosfär som har betydelse för elevers lärande (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Maxwell (2016) menar att den fysiska lärmiljön ramar in vilka aktiviteter som möjliggörs och erbjuds i klassrummet, på skolgården eller på skolan som helhet och att elevens interaktion med skolans olika rum för lärande har betydelse för skolnärvaron.

Denna studies resultat pekar på att mindre skolmiljöer, exempelvis särskilda undervisningsgrupper, har varit fördelaktiga för elevers ökade närvaro och återintegrering i skolan. Att ensidigt lyfta fram mindre enheter eller differentierade åtgärder som en framgångsfaktor vore dock att förenkla de mekanismer och processer som skapar gynnsamma förutsättningar för närvaro. Det förefaller som att den fysiska lärmiljön i mindre undervisningsgrupper eller annan anpassad studiemiljö bidragit till en hanterbar studiesituation för flertalet av eleverna i studien. Individanpassade arbetsplatser, färre elever att förhålla sig till och lärarnas större tillgänglighet har gemensamt medverkat till en positiv utvecklingsprocess. Walberg (1992) förklarar att i mindre enheter har elever lättare att känna social tillhörighet. Lees och Burkams (2003) forskning visar att mindre skolor med färre elever ger bättre förutsättningar för skolnärvaro. Inga sådana slutsatser kan dras av denna studie eftersom den inte gör anspråk på att identifiera närvarofrämjande lärmiljöer på en generell nivå. Däremot kan mindre

sammanhang antas underlätta för ett elevfokuserat förhållningssätt, vilket flera av eleverna på olika sätt beskriver som positivt.

För Christinas dotter blev placeringen i en central särskild undervisningsgrupp en bidragande faktor till ökad närvaro. Dottern fick en specifik plats som beskrivs som ljus- och ljudreducerad. En lärmiljö med färre stimuli har bidragit till att dottern lyckats bibehålla energi och rikta uppmärksamheten mot skoluppgifter. Hennes kommunikativa förmåga har utvecklats under tiden i gruppen och hon tar nu mer social plats i en grupp mestadels bestående av killar. Närvaron och hennes personlighetsutveckling har också bidragit till att hennes psykiska hälsa har förbättrats. Att den fysiska lärmiljön påverkat personlighetsutvecklingen och den psykiska hälsan vore dock ett alltför starkt konstaterande. Däremot kan den fysiska lärmiljön förstås som en faktor med betydelse för dotterns lärande.

Magnus sons närvaro ökade markant när sonen började i en kommunövergripande särskild undervisningsgrupp. Skolpersonalen tillämpade successiv återintegrering efter den långvariga frånvaron och sonens närvaro ökade till cirka sextio procent under årskurs fem. I årskurs sex hade sonen nästan hundra procents närvaro. Magnus beskriver den fysiska lärmiljön i den särskilda undervisningsgruppen på likartat sätt som Christina. Sonens behov av igenkänning och förutsägbarhet tillgodosågs i en hanterbar studiemiljö.

> Det var viktigt, den lugna miljön där han gick. Trots att det var elever med ganska stora behov och sådär så var det en lugn miljö. Man hade tolv elever, tror jag det var. Man var uppdelad i två klassrum. De som var yngre var i ett och de som var äldre var i ett klassrum. Men som sagt, med individuella arbetsplatser (Pappa Magnus)

Roeser m.fl. (1998) påpekar fördelar med att skapa små enheter i en stor skola. Lärmiljöer där några få lärare arbetar med ett begränsat antal elever hela dagen gynnar lärarnas förutsättningar att ge det stöd som eleverna är i behov av. Även föreliggande avhandlings resultat pekar mot fördelar av att lärare är tillgängliga och har tid att möta alla elevers behov.

Relationer till andra elever

> Human development is facilitated through interaction with persons who occupy a variety of roles and through participation in an ever-broadening role repertoire (Bronfenbrenner, 1979a, s. 104).

Den unges uppfattning gällande sina relationer till andra elever är av betydelse för hur hen tänker om sig själv och skolan som social miljö. Det är ingen elev i studien som menar att det är viktigt att vara populär, men att mötas av respekt,

känna samhörighet och även ömsesidig vänskap är faktorer som bidrar till trivsel i skolkontexten, enligt majoriteten av eleverna. Den här studien visar att känslan av att betyda något för någon annan, att bli sedd och att se fram emot att möta en kamrat/kamrater är en motiverande faktor för att närvara i skolan. Andra studier kommer till liknande slutsatser. Exempelvis framhåller Hodges m.fl. (1999) att vänskap är en viktig faktor för elevens sociala utveckling. Vänskap bidrar till självförtroende och ger goda grunder för framtida vänskapsrelationer. Proximala processer där elever övar att samarbeta och kompromissa med socialt kompetenta andra är gynnsamma för deras lärande. Acceptans av andra elever, nära kamratrelationer och ömsesidiga vänskapsband tillhör de viktigaste faktorerna för elevers sociala och utbildningsmässiga välmående i skolan (se också Wentzel m.fl., 2004; Wentzel & Caldwell, 1997. Öhrn och Holm (2014) beskriver skolan som en institution som både tillhandahåller och begränsar de relationer och normer som möjliggörs genom vardagliga interaktioner mellan exempelvis klasskamrater. Personliga resurser i form av de erfarenheter eleven har av att interagera med andra påverkar det dynamiska interaktionsmönstret mellan elev och kamrater. Aspelin och Persson (2011) påpekar att närvaro i skolan även handlar om informell tid som innehåller mer än formaliserade aktiviteter (a.a., s. 156). Den sociala sfären som eleven delar med andra elever utgör en betydelsefull betingelse för trivsel, lärande och personlig utveckling.

Att ha en vän vid sin sida

> Once two persons participate in a joint activity, they are likely to develop more differentiated and enduring feelings toward one another. Hence joint activity dyads tend to become transformed into primary dyads (Bronfenbrenner, 1979a, s. 59).

Hur elever uppfattar sig själva är till stor del avhängigt av hur de bemöts av både vuxna och kompisar. Reciprok vänskap har för flertalet av eleverna varit betydelsefull för synen på sig själv som en växande individ. Betydelsen av att se fram emot att möta den andre, att man influerar varandra och att den andre visar acceptans för vem man är exemplifieras av eleverna i studien. Oavsett tidpunkt under grundskoletiden, skolans storlek eller skolans geografiska belägenhet så återkommer eleverna till att positiva sociala relationer med andra elever är en central faktor för trivsel och närvaro i skolan. Aktiviteter som upplevs som meningsskapande och specifikt bundna till särskilda kamratrelationer har för vissa elever varit en förutsättning för att närvara i skolan. Delade erfarenheter eller att kunna identifiera sig med den andre är exempel på sådant som drar eleven till skolan. ”Att känna sig delaktig och behövd ingår i en kompisrelation och detta sammantaget bildar en gynnsam identitetsutveckling” (Ihrskog, 2006, s. 154).

Jakob beskriver hur han trivdes i skolan under de första åren i grundskolan. I samband med en långväga flytt förändrades den känslan. På den nya skolan blev han mobbad och upplevde ett hårdare socialt klimat bland eleverna. Jakob betonar dock hur hans bästa kamrat bidrog till att han orkade närvara i skolan efter perioder av problematisk skolfrånvaro. Deras vänskap var en anledning att ändå orka gå till skolan, även om han inte alltid deltog på lektionerna.

> Men jag hade liksom en kompis där. Jag har ju fortfarande kontakt med honom. Vi brukar ses då och då. Jag brukade bara gå till skolan när han var där. Det var inte ens alltid, det var mest bara för att ses som vi ens gick till skolan. Han hade det inte heller så jättebra, han hade dyslexi. Han har det fortfarande. Han fick liksom ingen hjälp av lärarna så han kunde inte arbeta när han väl var där. (Eleven Jakob)

Elever som är i riskzonen att utveckla problematisk skolfrånvaro söker sig ofta till andra elever med negativa skolupplevelser (Murdock, 1999), vilket illustreras i Jakobs skildring. Trots att han inte kände sig trygg i skolan, och att Jakob dessutom kände sig diskriminerad av en lärare, så var styrkan i relationen med kompisen tillräcklig för närvaro i skolmiljön. I vidare mening var även Jakobs närvaro viktig för kompisen, vilket understryker relationens ömsesidighet.

> Det viktiga är att man känner att man faktiskt har någon betydelse. Jag vet inte om jag kände det men alltså jag var i behov av min kompis och han var i behov av mig. Hur vi liksom underhöll varandra under skolgången. Alltså jag tycker det är viktigt. Alltså det här när man känner sig obetydlig – det är då man stannar hemma, tror jag. (Eleven Jakob)

Ett ytterligare exempel på vikten av att kunna identifiera sig med andra elever och känna samhörighet framträder i eleven Christers berättelse. Han hade en vän som funnits vid hans sida under hela grundskoletiden. De hade gemensamma beröringspunkter i missbruksproblematik i hemmet och involvering i kriminella sammanhang. Vännen identifierade sig med Christer och skyddade honom mot de som mobbade honom. Det bidrog till att Christer kände ett socialt band till vännen. Forskning visar också att elever som har en vän vid sin sida inte lika lätt blir måltavlor för mobbare (Schneider & Tessier, 2007). När Christer bytte skola i årskurs sju så gjorde även vännen det. Bronfenbrenner (1979a, s. 58) menar att när två personer upplever emotionellt starka band till varandra, vilket kan betecknas som vänskap, influerar de varandra även när de inte är tillsammans. Detta kan visa sig genom vilka val den unge gör eller att den andre påverkar ens tankar även när de inte är tillsammans.

Det ömsesidiga vänskapsbandet mellan Christer och kamraten bidrog till att han inte kände sig socialt isolerad. Även om det sammanhang Christer tillhörde var av destruktiv karaktär gav det en känsla av samhörighet och en möjlighet att

interagera med andra utanför hemmet. Betydelsefulla relationer och tydligare hjälp från vuxna på skolan bidrog till att han kunde bryta negativa mönster och tillbringa mer tid i klassrummen. Som en följd av detta fick Christer fler kompisar, hade trevligt på rasterna och närvaron ökade. Interaktionen mellan Christer och den omgivande miljön är exempel på en proximal process som i stor utsträckning bidrog till utveckling och en positiv framtidstro.

Eleven Lina beskriver hur komplicerade relationer med tjejkompisar gjorde att hon tillbringade mycket tid med killkompisar. Dock lyfter hon fram en tjejkompis som mycket betydelsefull för henne.

> Har alltid stöttat mig, alltid förstått mig. Hon kan också hjälpa mig och vet hur jag fungerar. Hon vet varför saker och ting är som det är, att kunna vara med om det själv under sitt liv. Hon ser aldrig ner på mig någonting eller ser mig för någonting jag inte är. Inte "typ hon fattar ingenting" eller "hon är typ dum i huvudet" utan hon vill hjälpa mig. (Eleven Lina)

Lina illustrerar essensen av vad som framkommer i flera av elevernas beskrivningar av betydelsefulla andra. Det handlar om personer som ser individen för vem den är, inte vad den är, och att man kan se den andre som en spegling av sig själv. Elever som varit utsatta för trakasserier, kränkningar och mobbning beskriver hur betydelsefulla andra personers empatiska handlingar har betytt mycket både där och då men även i ett längre perspektiv. Eleven Ellen minns en specifik händelse som inträffade för flera år sedan men som gjorde ett varaktigt intryck på henne.

> Vi skulle liksom gå till badhuset eller någonting och en av killarna i klassen, på något sätt hamnade jag på marken, han puttade mig eller någonting, och han drar mig upp i handtaget på väskan från marken. Jag vill ligga kvar på marken för jag gråter sen så samlas alla runt omkring mig och frågar vad det är som är fel och så. Men jag vill inte sätta mig för jag gråter och det är folk runt omkring mig. Så efter ett tag så skingras ringen, det är liksom en kvar som faktiskt ändå brydde sig. Hon gjorde inget men hon brydde sig ändå. (Eleven Ellen).

Vänskap med andra elever kan också fungera som en brygga mellan skolfrånvaro och skolnärvaro. Vetskapen att någon väntar på eleven, att det finns någon att umgås med på rasten och att någon bryr sig om eleven är en attraktionsfaktor i skolan. Henriks återintegrering i ordinarie klass efter en tids frånvaro skedde tillsammans en kamrat med problematisk skolfrånvaro, vilket han menar gav bättre förutsättningar att våga återvända. Dock avslutade inte Henrik grundskoletiden i ordinarie klass, men när han nu blickar tillbaka hade han gärna deltagit på skolavslutningen med klassen. På frågan vad som hade krävts för att han skulle vara med på avslutningen menar Henrik att tät kontakt med kompisen inför avslutningen och möjligheten att gå dit med honom hade eventuellt hjälpt honom

att närvara. ”Liksom då far vi om du kommer förbi och hämtar mig vid tio i så drar vi dit. Liksom att man gjorde det tillsammans” (Eleven Henrik). Henriks fundering ligger i linje med Kings och Ollendicks (1989) slutsats att utvalda elever kan fungera som en effektiv närvarofrämjande faktor för elever som upplever rädsla och obehag inför närvaro i skolan och dess anordnade aktiviteter. Ricard och Pelletier (2016) sammanfattar med stöd av tidigare forskning några strategier för vuxna att anamma i arbetet med att stödja barns sociala förmågor. Att lära barn att vara en aktiv lyssnare, uppmuntra barn att delge andra vad man gillar och inte gillar och hur man initierar konversationer är några förslag. Ett ytterligare förslag är att stödja barnet i lekar, spel eller idrotter där samarbete är nyckeln för framgång.

Relationer till skolpersonal

> A primary developmental context is one in which the child can observe and engage in ongoing patterns of progressively more complex activity jointly with or under the direct guidance of persons who possess knowledge and skill not yet acquired by the child and with whom the child has developed a positive emotional relationship (Bronfenbrenner, 1979b, s. 845)

Eleverna, föräldrarna och skolpersonalen beskriver alla på olika sätt betydelsen av förtroendefulla relationer mellan skolpersonal och elever. Alla elever i studien beskriver hur betydelsefulla vuxna i skolan varit en del i processen att vända den problematiska frånvaron till ökad närvaro. Skolpersonalen i föreliggande studien förefaller haft sådana roller där deras insatser varit en del i det närvarofrämjande arbetet på de skolor där de haft tjänstgöring. Föräldrarna i studien ger även de en bild av viktiga vuxna i skolan som haft direkt avgörande betydelse för deras barns förutsättningar att närvara i skolan.

Nyckelpersoner i skolan

> The developmental impact of both observational learning and joint activity will be enhanced if either takes place in the context of a primary dyad characterized by mutuality of positive feeling (one learns more from a teacher with whom one has a close relationship) (Bronfenbrenner, 1979a, s. 60).

I elevernas och föräldrarnas berättelser har oftast en nyckelperson haft en framträdande roll vad gäller att stödja närvaron. Nyckelpersoner som aktivt arbetat för att skapa förtroende, visat medmänsklighet och fungerat som en viktig bro tillbaka till skolan. I eleven Esters berättelse illustreras hur hennes närvaro ökade i samband med att en hem- och konsumentkunskapslärare anställdes på skolan. Som tidigare beskrivits hade Ester både en rädsla och en önskan att någon av skolpersonalen skulle se henne för *vem* hon var bakom den ”hårda och ”kalla”

fasaden. Hem- och konsumentkunskapsläraren gav inte upp sina initiativ att försöka hjälpa Ester. Hon fanns kvar trots att Ester inledningsvis var avvisande mot henne. Hem- och konsumentkunskapsläraren har i efterhand berättat för Ester att hon såg en skörhet hos henne trots den till synes hårda ytan. Hon förstod att Esters beteende var präglat av behov som inte hade blivit tillgodosedda. Efter en tids tillitsskapande relationsarbete berättade Ester om sin hemsituation. Även om det inte gav effekt vad gäller hemsituationen så blev hem- och konsument-kunskapsläraren nyckelpersonen som Ester vände sig till under skoldagen när oron blev för stark.

Eleven Johnny beskriver hur hans tillhörighetkänsla utvecklades i gymnasiet där en lärare skapade en positiv, tillåtande och konstruktiv klassrumsatmosfär. Johnnys tankar om sig själv och omgivningen började genomsyras av en känsla av tillhörighet och tilltro till att kunna utveckla sin inneboende potential. I en avhandling av Frelin (2010) begreppsliggörs detta som undervisningsrelationer.

> Sedan i slutet av gymnasiet, då jag läste upp betygen, så hade jag den bästa läraren. Alla som haft det svårt i skolan dyrkar honom. Han skapade en stämning i klassrummet som gjorde att man ville vara där. Om någon ville diskutera något så avbröt han inte utan lät detta få utrymme. Han skapade en balans mellan avslappnat och produktivt. Han hade en förmåga att balansera en avslappnad attityd till att få något gjort. Han sa också att ”du skulle kunna doktorera i fysik”. Det var första gången som någon sa att jag var duktig i skolsammanhang. Han la alltid ett nytt nummer av Forskning & Framsteg på mitt bord, det var lite specifik för honom, att se oss som individer. Nu började jag också få VG. Nu kände jag att sammanhanget var viktigt – jag ville vara i skolan. Samhörigheten som skolan gav var någonting värt. Betygen blev bara bättre och bättre. (Eleven Johnny)

Det symbiotiska förhållandet i Johnnys berättelse, mellan lärarens uppdrag och elevernas behov, formade ett klassrumsklimat som upplevdes tillåtande men med en tydlig styrning. Bronfenbrenner (1979b) menar att en närmiljös utvecklings-potential är beroende av en tredje part, vilket i Johnnys fall var läraren. Den tredje parten har makten att understödja aktiviteter som engagerar eleverna (a.a., s. 847). Johnnys beskrivning av ett avslappnat men produktivt klassrumsklimat kan relateras till Bronfenbrenners (1979a) antagande om gynnsamma utvecklingskontexter. Det upplevda klassrumsklimatet i Johnnys berättelse kan också relateras till vad Freiberg och Lamb (2009) beskriver som ett elevcentrerat förhållningssätt. Med ett elevcentrerat förhållningssätt känner sig eleverna trygga att uttrycka idéer och tankar i gruppen (a.a., s. 104). Vidare är excerpten ovan exempel på när den reciproka förtroendefulla relationen mellan Johnny och läraren visar sig i form av ”dyrkan” och omvänt en tilltro till Johnnys framtida möjligheter att doktorera i fysik.

> Feeling special and important to key social partners is hypothesized to trigger energized behavior, such as effort, persistence, and participation; to promote positive emotions, such as interest and enthusiasm; and to dampen negative emotions, such as anxiety and boredom (Furrer & Skinner, 2003, s. 149).

Vikten av att känna sig betydelsefull och att läraren tror på ens förmåga att utvecklas är tydlig framför allt i flera av elevernas narrativ. Eleven Ellens skolnärvaro ökade i slutet av årskurs nio men frånvaron fortsatte under första terminen i gymnasiet. Eftersom Ellen missat första terminen av gymnasiet kände hon att barriären mot att påbörja utbildningen var för hög. Ellen tog kvällskurser i drama där även en lärare på hennes skola undervisade. Läraren förmedlade hopp och tro att eleven skulle kunna återvända till studier. Genom att bocka av kunskaper på kvällskurserna byggde läraren bron tillbaka till utbildning igen. Hon visade ett genuint intresse för att Ellen skulle återvända till skolan och Ellen beskriver läraren som ”rar och snäll”.

Majoriteten av skolpersonalen beskriver vikten av goda relationer mellan lärare och elev i arbetet att främja närvaron i skolan. De intervjupersoner som har en lärarutbildning förklarar på olika sätt att läraren behöver känna eleverna på ett djupare plan. Lisa menar att hon som speciallärare behöver vara intresserad av *vem* eleven är. Hon poängterar att hon i egenskap av avlönad pedagog bär ansvar att skapa en god relation till eleven, inte tvärtom. Lisa beskriver att hon försöker skala av sig den auktoritära rollen som följer med hennes profession och istället möta människan bakom elevrollen. Hon understryker vikten av att sträva efter tillit och förtroende, vilket i förlängningen ger bättre förutsättningar att kommunicera med eleven och anpassa kraven.

> Men att man använder sig själv som ett redskap för att få bygga den här bron så den här ungen kan möta mig så att vi är här tillsammans emellan. Det ansvaret ligger på mig avlönad pedagogmänniska på det här stället. Det kan jag aldrig lägga ansvaret på den som kommer hit. Inte på föräldrarna heller. För det är vi som jobbar med det här, men när man gjort det där då går ju mycket av sig själv. Då har man ju fått igång det. (Speciallärare Lisa)

Skolpsykolog Anja menar att i arbetet med att hjälpa elever tillbaka till skolan behöver tillitsfulla relationer skapas av en person, förslagsvis en mentor, som finns kvar över tid i elevens liv. Vidare påpekar hon att det är rektorn som behöver ge mentorn mandat och möjlighet att göra hembesök, eller träffa eleven där hen känner sig trygg. Thambirajah m.fl. (2008) menar att skolor kan behöva ge en särskild person uppdraget att koordinera arbetet med att återintegrera elever i skolan. Som del av ett sådant uppdrag kan lärarkollegiet delges information om elevens behov, riskfaktorer och pågående åtgärder i syfte att underbygga återgångsprocessen. Flera av skolpersonalen i föreliggande studie har haft rollen som nyckelperson för att elever ska närvara i skolan. Skolsköterska Karin

beskriver hur vissa elever upplevt hinder att gå in i skolbyggnaden, men med möjligheten att komma in till hennes rum, har steget in i klassrummet möjliggjorts. Speciallärare John menar att han försöker hitta nyckeln till eleven. Nyckeln har ofta varit att utforska vilka intressen eleven har och på så sätt skapa relation genom samtal om sådana intressen.

Intervjuerna med eleverna visar att hembesök är gynnsamt om eleven önskar det eller ser det som en möjlighet, i annat fall verkar strategin kontraproduktivt. Som tidigare beskrivits upplevde exempelvis eleven Henrik detta som ett intrång i hans privata sfär. Elever som har långvarig skolfrånvaro tappar många gånger den kontinuerliga kontakten med skolpersonal. Skolpsykolog Anja understryker att gummibandet mellan skolan och eleven aldrig får brista. Att skicka sms, ringa eller göra hembesök är konkreta sätt att visa att eleverna är efterfrågade och att deras närvaro är önskvärd. Hon påpekar att det är fördelaktigt ifall personer på elevens skola ansvarar för detta arbete i stället för ett ambulerande team som försvinner efter avslutad insats. Mitchell m.fl. (2018) påpekar att det ligger i skolpersonalens roll och maktposition att leda relationsarbetet med eleverna i skolan, inte det omvända. I föräldrarnas och elevernas berättelser identifieras alltid en eller flera vuxna i skolan som nyckelaktörer. Dessa är företrädesvis mentorer, klasslärare eller andra pedagoger, dvs. vuxna som funnits vid elevens sida över tid och verkat som en stödjande kraft för närvaro och trivsel.

Eleven Jakob gick vid intervjutillfället ett introduktionsprogram på gymnasiet. Som tidigare beskrivits utvecklade han under grundskoletiden en nära relation till en klasskamrat vilket motiverade honom att närvara i skolan. I gymnasiet försämrades hans psykiska hälsa vilket tog sig uttryck i suicidtankar. Jakob förklarar att en specialpedagog på skolan etablerade en tillitsfull relation till honom och på så sätt bidrog till att han orkade närvara. Specialpedagogen betydde mycket för både lärandet och för känslan av att vara efterfrågad och betydelsefull. Specialpedagogen hade daglig morgonkontakt via sms och erbjöd sig hämta honom med sin häst om han inte kunde komma till skolan. Med kompletterande samtalsstöd från kuratorn samt stöd av specialpedagogen kände Jakob att det fanns någon som väntade på honom på skolan, någon som fanns där för honom. Jakob betonar i sin berättelse att utan deras genuina intresse av att hjälpa honom att närvara hade han inte varit i skolan idag. Lilja (2013) påpekar att ”relationer byggs upp och bekräftas på olika sätt, bland annat genom äkthet, genom omsorg och tro på eleven och genom att läraren är en tydlig ledare” (a.a., s. 42).

Även om klasslärare och mentorer ofta har en viktig roll vad gäller närvaron i skolan så framträder även andra professioner som betydelsefulla i det arbetet. Jakobs berättelse belyser hur någon ur elevhälsopersonalen kan fylla funktionen som närmaste anknytningsperson och nyckelperson för att proximala processer

ska möjliggöras. Nyckelpersonen är en vuxen att bygga tillit till och vända sig till om eleven oroar sig för något. Att nyckelpersonen fungerar som en trygg, tydlig och rättvis anknytningsperson i ett komplext och föränderligt socialt system har varit en gynnsam faktor för flertalet av de elever som vänt frånvaro till ökad närvaro. Oavsett ålder på eleven har denna faktor haft stor betydelse. Nuttall och Woods (2013) beskriver nyckelpersoners tillgänglighet som en framgångsfaktor vad gäller att understödja närvaro i skolan.

Små relationsskapande aktiviteter

Elevernas och föräldrarnas berättelser ger en bild av att små relationsskapande aktiviteter har haft stor betydelse för elevernas självbild. Enkla och vardagliga aktiviteter som att lyssna på eleverna, förstå hur eleverna uppfattar omvärlden och ta hänsyn till deras relationella behov har betydelse för elevernas välmående. ”Small and repeated actions to connect with and relate to students by teachers at the micro-level can disrupt seemingly hegemonic school processes that threaten the wellbeing of students” (Johnson, 2008, s. 396).

> Lyssna i stället för att lösa är steg ett. Försök förstå, men låtsas inte förstå. Det är helt ok att inte förstå så länge man försöker hjälpa till. Jag har mött personer som sagt ”jag förstår men gör så här”. Nä, man kan inte förstå hur det känns, man måste ta reda på vad som behövs och jobba sedan för att uppnå det. Små ljusglimtar i en mörk tunnel kan betyda så mycket. (Eleven Anton)

Flera av eleverna i studien har haft ett stort behov av att någon såg dem, lyssnade på dem och försökte utforska vilka behov de hade. Eleven Christer talar varmt om en vuxen på skolan som hade tid att låta honom prata om det han önskade. ”Hon är den bästa lyssnaren som finns. Hon är inte utbildad kurator, hon är inte utbildad specialpedagog eller någonting. Jag hade lätt kunna sätta henne som lärare” (Eleven Christer). Att lyssna på eleven är en sådan aktivitet som Johnson (2008) menar är en enkel, vardaglig och relationell interaktion som är av betydelse för en elev. Även om handlingen kan förklaras som enkel så förefaller den också bygga på faktorer som empati, tid och kompetens att förstå subtila signaler och tecken. När eleven Inez klädde sig i mjukisbyxor och en tjocktröja förstod hennes lärare att hon mådde sämre. Eleven Emma beskriver hur hon hade ett behov av att prata om ”allt möjligt” med en specialpedagog på hennes skola. Emma påpekar att det var viktigt att det fanns någon som lyssnade på henne.

> Hon sa inte så mycket om jag inte försökte trycka fram det, säg någonting, utan hon lyssnade som bara mest. Hon förstod ju efter ett tag hur jag funkade och vad jag menade med vissa saker och sånt. (Eleven Emma)

När eleverna i intervjuerna reflekterar över den problematiska skolfrånvaron i grundskolan och ger sitt perspektiv på vad vuxna borde ha gjort för att hjälpa dem

att lyckas närvara i skolan så är det flera som ger ett retrospektivt råd att verkligen försöka förstå de bakomliggande orsakerna till svårigheterna. För att kunna lyssna behöver skolpersonalen ställa frågor eftersom det framgår av intervjuerna att skolfrånvaron är komplex och inte alltid lätt för eleverna att förklara.

> Prata verkligen om vad de bakomliggande faktorerna är hemma, liksom inte bara jag skickar dig till en kurator eller så. För då ville de inte ens veta, de bryr sig inte heller. Inte heller att man behöver veta allting utan att ifall att det är någonting att de förstår, att du förstår att du är hemma just nu men att man inte ska låta det…. man ska inte låta det vara så att…. för att man mår inte bättre av att vara hemma. Att de ska fråga en ”känns det bättre att vara hemma” för oftast gör det inte det. Och sedan hur det kan kännas bättre att vara här och att du liksom kan känna att du vill komma till skolan och inte behöva sitta eller stå med en hel klass. (Eleven Lina)

Flera föräldrars och elevers beskrivningar av betydelsefulla vuxna visar hur enkla empatiska handlingar kraftfullt medverkat till att skapa en tro på att kunna delta i skolkontexten igen. Marikas son går nu i nian men gick ett extra år i årskurs sju som en konsekvens av långvarig frånvaro. Marika beskriver att sonens nya mentor under extra året i årskurs sju blev en betydelsefull faktor för att närvaron skulle öka. Han var nyutbildad, lite ostrukturerad, men med ett engagemang och en förmåga att skapa goda relationer med alla barn, framför allt de som hade extra behov av att bli sedda. Han gav mycket tid för informella samtal med sonen om annat än bara skolan. Mentorn hade ett empatiskt förhållningssätt och en icke-auktoritär ledarstil, förklarar Marika. Vuxna som lyssnar, försöker förstå och samtidigt vidhåller sin utsträckta hand trots elevens ibland vaga respons har betytt mycket för elevernas närvaro. När läraren känner eleven, när relationen bygger på tillit, underlättar det att tillsammans utforska vad eleven behöver för att närvara i skolan. Kravet att förmedla lösningar framträder inte som den primära önskan hos elever, snarare att vuxna försöker tillsammans med eleven utforska vad som kan vara till hjälp.

Kollegial strävan att stödja närvaro

Nuttall och Woods (2013) påpekar att kollegialt samarbete och effektiv kommunikation mellan professioner på skolan är nödvändigt för att förstå elevens behov och i förlängningen ge adekvat närvarostöd. Nyckelpersoners betydelse för närvaro står inte i motsättning till en kollegial strävan att stödja närvaro. Förutsättningarna för närvaro ökar om sfären av betydelsefulla andra vidgas till att inkludera flera olika vuxna i skolan.

Sambandet mellan nyckelpersoners insatser och en kollegial strävan att understödja närvaro illustreras i Esters berättelse. Hennes närvaro ökade när hem- och konsumentkunskapsläraren, i egenskap av nyckelperson, etablerade en

tillitsfull relation till henne och tillsammans med Ester utforskade vilka behov hon hade. Ester beskriver att hon för första gången kände att någon trodde på hennes förmågor och var genuint angelägen om att hon skulle lyckas i skolan. Läraren vägledde Ester till skolans kurator i syfte att erbjuda Ester psykosocialt stöd. Ester spekulerar i att hem- och konsumentkunskapslärarens förmåga att hjälpa och tro på henne banade väg för ett kollektivt förändrat förhållningssätt till Ester. Negativ uppmärksamhet omförhandlades till positiv uppmärksamhet. Även om det krävdes att en nyckelperson lyckades etablera en tillitsfull relation så var det hennes känsla av att flera vuxna på skolan gav henne positiv uppmärksamhet som bidrog till trivsel och ökad närvaro.

Monicas dotters närvaro ökade i samband med att hon bytte skola på högstadiet. Hon tydliggör att personalen på den nya skolan hade ett förhållningssätt som skilde sig markant mot den föregående skolan. Monica framhåller hur skolpersonalen såg och bekräftade dottern. När dottern började undvika aktiviteter, elever och personal på skolan så fanns det alltid någon där som försökte hjälpa henne att hantera situationen. Detta stöd var inte avhängigt endast en person. Till skillnad mot tidigare hade dottern goda möjligheter att kontakta mentorerna vid behov under skoldagen. Skolpersonalens tillgänglighet var en starkt bidragande anledning till att oroväckande beteenden identifierades och hanterades i ett tidigt skede. Mentorerna arbetade efter ett förhållningssätt som Monica beskriver som lågaffektivt. De bekräftade och hjälpte henne att reglera känslor. Psykisk ohälsa och negativa tankar nonchalerades inte men fokus riktades mer mot det som fungerade och hur hon kunde komma vidare från negativa tankespiraler. Skolbytet innebar att dotterns behov omförhandlades till en social relationsprocess där skolpersonalen tog ett tydligt ansvar för processens utfall. Det fanns ett kollektivt tillämpat förhållningssätt som Monica menar främjade närvaron i skolan.

När eleven Nina undervisades i en grupp tillsammans med fyra andra elever på skolan började hon trivas i skolan igen. Hon etablerade goda relationer till alla lärarna som arbetade med gruppen. Hon beskriver att hon fick hjälp med skolarbetet och hon understryker att lärarna var trevliga. Dessutom fick hon en betydelsefull kamrat i den miljön. Lina kände att hon var saknad och efterfrågad av alla vuxna i den nya lärmiljön och att lärarna var angelägna om att ge Lina den uppbackning hon behövde för att närvara och bana väg för fortsatta studier.

> De var snälla och de kunde ringa på morgonen och väcka en nästan. Ringa och säga hallå, hur känns det idag?" De fick mig ju att… eller det var väl lite dumt men de fick mig verkligen att tro att jag kunde få komma in på xx linjen efter nian, men jag hade streck i allting. Så fick jag, jag pluggade på sommarskolan efter nian och jag visste att jag inte skulle kunna ta mig in på den linjen för jag hade inte en chans tidigt men samtidigt fick de en att tro och så pluggade jag så jag fick C och D i

> svenska och engelska på sommarskolan. Vet inte riktigt hur det gick till men tydligen fick jag det och det kändes jättebra, fick vara stolt över mig själv. (Eleven Lina)

Analysen av intervjumaterialet visar att när flera vuxna, och olika professioner, i skolan hittar nycklar, förhållningssätt och stödstrategier för att tillgodose elevens behov expanderar elevens stödjande mikrosfär. När så har skett har det inneburit ökad närvaro och återintegrering i ordinarie skolkontext, i alternativa lärmiljöer eller efter grundskoleåren. Framför allt i de senare årskurserna vistas eleven i flera närmiljöer där han/hon förväntas delta aktivt. När kunskap om elevens behov och hur dessa ska tillgodoses förmedlas mellan de olika klassrummen ökar det kraften i de proximala processer som påverkar eleven positivt.

Gemensamt för alla elever är att förändrade kontextuella villkor, där betydelsefulla andra haft centrala roller, på olika sätt har bidragit till ökad närvaro och återintegrering i skolan. Skolpersonalen i studien har alla erfarenhet av att vara en del av de stödjande krafter inom skolan som verkat för elevers välmående, delaktighet och utveckling i skolan. Vilken roll de haft i skolfrånvaroärenden förefaller variera beroende på professionsroll, uppdrag vid skolfrånvaroärenden och hur deras arbetsbeskrivning sett ut. Exempelvis arbetar skolpsykolog Anja främst konsultativt och med föräldrastöd, speciallärare Lisa är en del av ett arbetslag i en särskild undervisningsgrupp och lärare Bengt arbetar själv tillsammans med elever i behov av särskilt stöd. I både Anjas och Lisas fall framstår det kollektiva närvarofrämjande arbetet som en resurs. I Bengts fall är elevernas trivsel och förutsättningar att närvara avhängigt av hur interaktionen mellan honom och eleven uppfattas av eleven. Bengts erfarenhet av hur en konflikt med en elev hindrade elevens närvaro understryker den dyadiska relationens känslighet. En undervisningskontext där fler än en anknytningsperson finns tillgänglig för eleven förefaller inte vara lika sårbar för relationella friktioner, som i Bengts exempel. Enligt Lees och Loebs (2000) studie känner också lärarna i mindre skolor med färre elever större ansvar för elevers lärande. Kollektivt ansvar för lärande påverkar i ett vidare perspektiv den övergripande känslan av skolan som en positiv plats att vara på. I den här avhandlingen görs ingen analytisk jämförelse mellan små och stora skolor. Däremot – vilket kan relateras till Lees och Loebs (2000) resultat – förefaller förutsägbara lärmiljöer med en tydligare inramning gynna elevers förutsättningar att hantera skolan.

Frekvens, varaktighet och långsiktighet

För att proximala processer ska vara effektiva behöver interaktionen med betydelsefulla andra ske med förhållandevis hög frekvens och över längre perioder (Bronfenbrenner & Morris, 2006, s. 797). Oavsett om det handlar om att etablera ömsesidig tillit och förtroende mellan en medlem av skolpersonalen och en elev eller att utveckla individuella förmågor i nära interaktion med exempelvis

en lärare är tidsfaktorn av betydelse för att positiv utveckling ska ske. Tidsfaktorn behöver således förstås i relation till förutsättningarna att möta eleven på ett mellanmänskligt plan och därigenom utveckla både lärandeförmågor och sociala förmågor. Skolans organisatoriska struktur påverkar till viss del skolpersonalens tidsrelaterade utrymme att tillgodose elevernas behov.

De största utmaningarna handlar ofta om de elever som har långvarig frånvaro från skolan, som kanske företrädesvis spenderar tid hemma på sitt rum och som bokstavligen stänger dörren till skolan och dess personal. Vissa elever har behövt bygga tillit till en vuxen under längre tid för att känslan av ensamhet och maktlöshet ska omförhandlas till tillit och hoppfullhet. Vilka erfarenheter eleven har av relationer med exempelvis skolpersonal eller andra betydelsefulla vuxna kan antas påverka förutsättningarna för skolpersonalen att vinna elevens förtroende. Lilja (2013) understryker att i den asymmetriska maktrelationen mellan lärare och elev ingår det i lärarens ansvar att möta eleven, eftersom det mellanmänskliga förhållandet mellan skolpersonal och elev präglas av en tydlig maktrelation (a.a., s. 60).

Lärare Bengt och skolkurator Petra har båda erfarenhet av arbete med skolfrånvarande elever där resultatet av deras ansträngningar att stödja elevernas närvaro har visat sig först efter en tid. Bengt gjorde hembesök under en och en halv månad hos en elev med långvarig frånvaro. Eleven låg oftast i sängen under täcket utan att varken prata med Bengt eller göra något försök att stiga upp. Men Bengts ihållande relationsskapande besök gav till slut resultat. En morgon sa eleven ”ska vi ut och cykla då”. Denna framgång menar Bengt är ett resultat av att han visat genuint intresse för att hjälpa eleven, trots elevens vaga respons, och att tid gavs till detta arbete. Skolkurator Petra betonar även hon att de relationskapande ansträngningarna inte är förgäves även om det inte sker en omedelbar positiv förändring.

> Som kurator får man inte alltid veta eftersom det inte alltid sker en vändning direkt. Men jag tänker på en situation för länge sedan som jag var involverad i, en elev som var hemma, kom inte till skolan. jag åkte hem, vi träffades flera gånger i veckan om situationer som väckte ångest och hur man kunde hantera de situationerna och jobbade med det. Men när eleven började gymnasiet så kom hon tillbaka och sa vet du nu går jag på gymnasiet på heltid och det är tack vare dig att vi jobbade med de här frågorna. Då tänker jag att det är viktigt ibland. Jag var så glad att hon kom och berättade det för man undrade ju hur det gick för den där eleven. (Skolkurator Petra)

Rektor Per-Anders menar att han och övrig skolpersonal behöver tillbringa tid med eleverna i det sociala rummet utanför klassrummet. Att prata om träning, hur det går med husdjuret eller andra intressen menar Per-Anders behöver få ta tid och är något som prioriteras i det närvarofrämjande arbetet. På Per-Anders

skola erbjuds lärarna gratis kaffe i elevfiket i syfte att skapa en naturlig plattform för informella samtal. Vidare berättar Per-Anders att han ofta på morgonen sitter i entréhallen och hälsar på eleverna när de kommer in i skolan. Det ger en möjlighet att se de elever som behöver extra uppmärksamhet och vuxenkontakt. Detta är ett led i att skapa goda relationer med eleverna, bidra till en bra start på skoldagen och proaktivt främja närvaron.

Elever som av olika anledningar utvecklat bristande tilltro till sin förmåga att klara av de krav och förväntningar som följer med närvaro i skolan behöver uppleva stödjande krafter som verkar över tid. Bronfenbrenner och Morris (2006) förklarar dessa processer i termer av mikro- och mesotid. Mikrotid avser exempelvis episoder av stödjande aktiviteter. Mamma Marika belyser hur sonens nya mentor gav mycket tid för informella samtal med sonen och hans klasskamrater i mellanrummet mellan schemalagda aktiviteter i klassrummet. Marika påpekar att detta bidrog till att sonen knöt an till läraren. Mesotid innebär att episoderna återkommer över en längre tidsperiod. Empiriska exempel är eleven Esters upplevelse av att hem- och konsumentkunskapsläraren fanns kvar över tid trots hennes avvisande beteende, och lärare Bengts ihållande relationsskapande hembesök som till slut gav resultat.

Interaktionen mellan hem och skola

> The developmental potential of participation in multiple settings will vary directly with the ease and extent of twoway communication between those settings. Of key importance in this regard is the inclusion of the family in the communications network (for example, the child's development in both family and school is facilitated by the existence of open channels of communication in both directions). (Bronfenbrenner, 1979a, s. 216)

Framåtsyftande tvåvägskommunikation är en grundförutsättning för samverkan och samarbete mellan föräldrar och skolpersonal. Med elevens stigande ålder förskjuts dock ansvaret för interaktion mellan skolpersonal och eleven. Dyaden lärare och elev är, oavsett elevens ålder, kärnan i relationen mellan lärare och föräldrarna. Att sätta den utvecklande individens behov i centrum för samarbetet är en handlingsstrategi som främjar interaktionen mellan hem och skola (se också Erikson, 2009), vilket även ligger i linje med Bronfenbrenners (1979a) hypotes om betydelsen av tvåvägskommunikation mellan hem och skola i syfte att stimulera barnets vidare utveckling.

Partnerskap mellan hem och skola

I syfte att möjliggöra kommunikation och dialog kallas vanligtvis föräldrar och även elev till ett formellt möte med skolan för att samtala om den uppkomna

frånvarosituationen. Specialpedagog Malin menar att föräldrarna tidigt måste inkluderas i arbetet att främja närvaron och att dialogen mellan skola och hem behöver vara av frekvent karaktär.

> Jag tror det är viktigt för dem att vi utgår från att vi har ett gemensamt problem vi ska jobba med och att de är viktiga. Det är de som känner sina barn bäst. Om de inte vill mötas så gör vi inte det men jag har ju aldrig i stort sett råkat på föräldrar som inte vill samarbeta med skolan. (Specialpedagog Malin)

Harris och Goodall (2008) understryker att skolan behöver stödja föräldrar som redan är involverade och engagerade samtidigt som den behöver involvera föräldrar som inte uppfattas vara delaktiga och engagerade. Specialpedagog Malin betonar vikten av att föräldrarna ska känna sig lyssnade på. Ferlazzo (2011) framhåller på liknande sätt att målet med att engagera föräldrar i proximala processer handlar om att initiera partnerskap. Genom en dialogbaserad kommunikation mellan skolpersonal och föräldrar fördelas makten att påverka elevens skolgång, enligt Ferlazzo (2011).

> A school striving for family involvement often leads with its mouth – identifying projects, needs, and goals and then telling parents how they can contribute. A school striving for parent engagement, on the other hand, tends to lead with its ears – listening to what parents think, dream, and worry about. (Ferlazzo, 2011, s. 12)

Skolpsykolog Anja, som i sitt arbete möter många lärare, elevhälsopersonal och rektorer, menar att skolpersonal och skolledning inte alltid ser skolan som den avgörande faktorn för att elever ska kunna närvara i skolkontexten. Anja och några fler av informanterna i skolpersonalgruppen menar att fokus lite för ofta läggs på föräldrarnas del i att barnet inte kommer till skolan, vilket flertalet av föräldrarna i den här studien erfarit. Majoriteten av studiens skolverksamma påpekar att eleven i slutändan gynnas av att skolan tydligare arbetar för att forma en motivationsskapande miljö. Skolpsykolog Anja menar att dialogen med föräldrar gynnas av att fokus ligger på vad skolan kan göra och inte på vad föräldrarna bör göra. Det är en slutsats som bekräftas i en studie av Hawkrigg och Payne (2014).

> Det viktigast är att man inte lägger ansvaret på dem utan att man ser och att man faktiskt talar om för dem att vi har faktiskt ett större ansvar. Vi har ansvaret att få till den här miljön så att barnet ska kunna vara här. Förmedla det perspektivet. (Skolpsykolog Anja)

När Monicas dotter bytte skola innebar det även att föräldrarna bytte skolpersonal att kommunicera och samarbeta med. Monica betonar att kommunikationen mellan skolpersonal, föräldrar och elev präglades av en frekvent åter-

kommande dialog som syftade till att förebygga frånvaro och vidmakthålla närvaro och trivsel. På specialpedagog Moas skola har man på liknande sätt en ambition att varje formellt möte mellan skolpersonal och föräldrar gällande barnets skolfrånvaro ska upplevas framåtsyftande. Grundtanken är att alla ska känna att någon form av åtgärd är beslutad, i stället för att tillämpa strategin att vänta och se vad som händer. I mamma Cillas berättelse beskrevs hur några konkreta åtgärder, exempelvis successiv återintegrering, kommunikation mellan lärare och elev via Snapchat och anpassad plats i klassrummet har bidragit till en förhoppning att de strategiska åtgärderna skulle generera en positiv utveckling. Cilla betonar hur rektorn ingöt hopp genom att beskriva sin erfarenhet av att möta elever i skolfrånvaroproblematik, att skolpersonalen kommer att göra allt i sin makt för att främja närvaron och en vision om att sonen inom en överskådlig tid ska ha vänt frånvaron till närvaro. Skolans handlingsstrategi gav också Cilla framtidstro och kraft att tillsammans med skolan stärka sonens förutsättningar att närvara i skolan.

Christinas dotter har återvänt till studier efter långvarig skolfrånvaro och befinner sig vid intervjutillfället i en särskild undervisningsgrupp med viss tid i ordinarie klass. För Christina var hennes egen upplevelse av den mikrosfär som dottern dagligen befann sig i viktig. Christinas känsla av att vara välkommen vid informella besök och möten med personalen bidrog till att förtroendet för verksamheten stärktes. Christinas positiva upplevelse av dessa informella möten står i motsats till tidigare erfarenheter av den skola där frånvaron utvecklades.

> Det är ett mera nästan som ett kompisskap när man kommer dit. Jag kan komma dit närsomhelst till den särskilda undervisningsgruppen och känna mig välkommen. Att jag liksom kan prata med allihopa. Tyvärr har det inte varit så på den förra skolan. (Mamma Christina)

I en studie av Nuttall och Woods (2013) framkommer att skolpersonal ser sin tillgänglighet och regelbundna kommunikation med föräldrar som en framgångsfaktor i arbetet med att hjälpa föräldrar att hantera en komplex skolfrånvarosituation. Nuttalls och Woods resultat överensstämmer med vad föräldrarna i denna studie förmedlar. Framför allt handlar det om betydelsen av professionella som inger förtroende och hoppfullhet inför arbetet med att stödja elevens välmående och närvaro i skolan.

Gemensam målsättning

> The developmental potential of settings in a mesosystem is enhanced if the roles, activities, and dyads in which the linking person engages in the two settings encourage the growth of mutual trust, positive orientation, goal consensus between settings and an evolving balance of power responsive to action in behalf

> of the developing person. A supplementary link that meets these conditions is referred to as a supportive link (Bronfenbrenner, 1979a, s. 214).

Att hitta samsyn och gemensam målsättning mellan skolpersonalen och föräldrarna i det närvarofrämjande arbetet åsidosätter inte elevens delaktighet i processen att vända frånvaro till närvaro. Speciallärare Lisa poängterar att skolan behöver leda arbetet med att finna gemensamma strategier för att optimera förutsättningarna för ökad närvaro och återintegrering i skolan. Lärare Bengt understryker att om det finns en samstämmig bild av vilka behov eleven har, samt en realistisk och genomtänkt åtgärdsplan, bidrar det till att föräldrarna blir en ännu mer inkluderad och aktiv aktör i det närvarofrämjande arbetet utanför skolan. Strategier som båda parter ser som gynnsamma kan motivera föräldern att göra insatser som i praktiken kan innebära uppoffringar vad gäller förälderns egen livs- och arbetssituation. Exempelvis kan det innebära att föräldern behöver söka ledigt från sitt jobb för att skjutsa barnet till skolan på morgnarna, menar Bengt. Skolpsykolog Anja har erfarenhet av en gemensam strategi där en sjukskriven förälder låtsades åka iväg till jobbet i syfte att undvika att ge dottern möjlighet att stanna hemma med mamman.

Samtidigt som föräldrar ibland förväntas vara flexibla i sitt engagemang att stödja barnets närvaro påpekar Harris och Goodall (2008) att skolor också behöver vara tillgängliga och flexibla i samarbetet med föräldrar. Speciallärare Lisa betonar vikten av att lyssna på föräldrarna för att inkludera deras upplevelse av vad som hindrar barnets närvaro i skolan och vad som kan underlätta närvaron. Lisa menar att skolan tillsammans med föräldrarna behöver utforska med vilken kravbild och i vilken takt en återgång till skolan ska ske. Hennes erfarenhet är att elevens psykiska hälsa och förmåga behöver beaktas i arbetet med att öka närvaron. Hon menar att föräldrar ibland kan vara för överbeskyddande och ibland alltför angelägna om att barnet ska vara i skolan på heltid. Lisa menar att en gemensam realistisk målbild med en balans mellan krav och förmåga ökar chanserna att lyckas. För Magnus son blev en sådan gemensam målbild stress-reducerande för både skolan, föräldrarna och sonen. Magnus understryker att både föräldrarna och skolpersonalen behövde hantera den problematiska skolfrånvaron genom att möjliggöra en studiesituation som inte påverkade den psykiska hälsan negativt och genom att se utbildning i ett långsiktigt perspektiv.

> Jag tror att tålamod från skolpersonalen och ja i viss mån från oss. Vi var överens om långtidstänket, det spelar inte så stor roll, han har sådana resurser att när han väl blir trygg, när han känner ett lugn, då har han så pass lätt för att lära, då kommer han hinna lära sig det han behöver. (Pappa Magnus)

Hawkrigg och Payne (2014) betonar att återintegrering i skolan efter långvarig frånvaro med fördel bör ske successivt under en längre period, vilket samman-

faller med Magnus erfarenhet och perspektiv på återintegrering i skolmiljön. Dessutom påpekar Hawkrigg och Payne att i stället för att fokusera på studieprestation behöver de överenskomna primära målen för återintegreringen innefatta återupprättande av kontakt med kamrater, stimulera förmågan att interagera socialt och finna rutiner för hur närvaron ska främjas i både hem- och skolmiljö. I den här studien framträder ingen tydlig bild gällande strategier för att återupprätta och främja sociala relationer med andra elever i den kontext som eleven undviker. Snarare förefaller det vara mer vanligt att minska de sociala kontakterna i form av ett reducerat schema.

Sammanfattande kommentar: ökad närvaro och återintegrering i skolan

Eleverna, föräldrarna och skolpersonalen beskriver både små och större händelser och insatser som haft betydelse för ökad närvaro och återintegrering i skolan. Kontextuella förändringar, exempelvis skolpersonal som träder in och skapar tillit och förtroende hos eleven, en anpassad studiegång eller alternativa lärmiljöer är exempel på förändrade villkor som medfört ökad närvaro för eleverna i studien. Undervisningsformer och alternativa lärmiljöer som inte följer den typiska normen för hur skolgången vanligtvis ser ut har i flera fall varit vägen tillbaka till skola och utbildning. Vilka processer som föranlett exempelvis skolbyten, erbjudandet av andra undervisningsformer eller stöd från betydelsefulla aktörer i skolan är inte helt tydligt i det empiriska materialet. För vissa har inträdet i ett helt nytt sammanhang, exempelvis utbildning efter grundskolan, varit en vändpunkt som bidragit till återintegrering i utbildning.

När samarbetet och samverkan mellan olika professioner inom skolan, mellan hem och skola eller i triaden skola, hem och elev upplevs vara goda ökar det möjligheterna för positivt utfall. Även samarbete mellan olika externa stödfunktioner i samhället och olika aktörer i skolan har i vissa fall varit betydelsefulla för att optimera möjligheterna att delta i skolan. Nuttalls och Woods (2013) fallstudie visar hur individuellt anpassat och flexibelt stöd kan underlätta närvaro för elever med långvarig skolfrånvaro. I min studie poängterar, som tidigare nämnts, flertalet av eleverna vikten av att bli uppmärksammad och lyssnad på. Att samtala med eleven om hur målbilder ska uppnås och tillämpning av en successiv återintegrering i skolan är ytterligare en framgångsfaktor enligt Nuttalls och Woods (2013) studie, vilket även framstår som betydelsefullt för återintegrering i skolan i några av föräldrarnas berättelser.

Hur den fysiska, pedagogiska och sociala lärmiljön uppfattas av individen är således av relevans för hur potentiellt stödjande lärmiljön är. Det bör återigen betonas att det dynamiska samspelet mellan individ och miljö påverkar de proximala processernas utfall. Oavsett vilka personliga egenskaper eleven har

förefaller tillitsfulla och trygga relationer vara en central stödjande faktor för att optimera elevernas närvaro. Relationerna avser primärt de mellan elev och lärare, elev och elev och sekundärt andra elever emellan. Aspelin och Persson skriver att ”[i]cke-alienerad utbildning innebär att den ofrånkomliga inriktningen mot akademisk prestation står i beröring med ontos, det vill säga med ett liv i omedelbar samexistens människor emellan” (Aspelin & Persson, 2011, s. 147). Samexistens förutsätter närvaro i ett sammanhang där individen känner tillhörighet och samhörighet, vilket i sammanhanget understryker betydelsen av att lärande och relationer har ett nära samband. Alla elever i den här studien beskriver på olika sätt betydelsen av att uppleva goda relationer, att kunna hantera sociala aktiviteter och att känna sig betydelsefull. Sådana faktorer tilldelas större betydelse än studieprestationer. Studieprestation och social trivsel är dock nära förknippade med varandra (Aspelin & Persson, 2011).

När undervisningen bygger på positiva relationer mellan lärare och elever, när lärare ger uppgifter som upplevs motiverande och när lärare understödjer elevens framgång motverkar det alienation (Legault m.fl., 2006). Även om det inte är helt tydligt i empirin så förefaller lärares förutsättningar att ge eleverna tid att skapa en förtroendefull relation variera. I föräldrarnas och elevernas narrativ framkommer att elevens behov i större utsträckning har tillgodosetts i en alternativ undervisningskontext. I dessa sammanhang har eleven utvecklat starkare emotionella band till betydelsefulla andra än i det sammanhang som alienerat eleven från skolan. Det framskymtar i några av skolpersonalens berättelser, och även i några av föräldrarnas, att förutsättningarna för tätare kontakt och närmare relationer gynnas av småskaligare undervisningssammanhang. Hargreaves (2001) menar att det inte behöver betyda att andra lärare och skolpersonal saknar kunskap eller vilja att ge elever det stöd de är i behov av. Hargreaves poängterar att lärare behöver ges bättre förutsättningar att interagera med elever utanför klassrummet och även ökade möjligheter att hålla tätare kontakt med föräldrar. Sådana förhållanden skapar möjligheter för lärare att överbrygga det sociokulturella mellanrummet mellan skola, elever och föräldrar.

Att tillgodose utbildning för elever som har problematisk frånvaro i allmänhet, och framför allt elever med långtidsfrånvaro, kräver inte bara relationskompetenta vuxna utan även flexibla strukturella lösningar och åtgärder för att positiva proximala processer ska möjliggöras. Det förefaller dock som att det finns flera vägar till målet, vilket behöver understrykas. Oavsett elevens ålder kan resultatet av det individuella stödet visa sig först vid inträdet i en annan lärmiljö. Sådana latenta effekter exemplifieras i ett par utsagor. Det handlar om elever som i efterhand har uppskattat eller dragit nytta av betydelsefulla andras emotionella eller kognitiva stöd. Även om skolpersonalen inte alltid får omedelbar respons på sitt aktiva stöd kan exempelvis kurativa samtal resultera i att eleven senare, eller

i en annan kontext, hanterar utmaningar och omgivning på ett annorlunda sätt. Bronfenbrenner (1979a) menar att en primär ekologisk övergång också vanligtvis representerar en separation i form av tid. Ju äldre eleverna är desto mer betydelsefulla blir vuxnas bidrag för att vidga handlingshorisonten och ge förutsättningar för en positiv framtidstro. När eleverna blickar tillbaka på grundskoletiden är det tydligt att många inte alls tänkte på framtiden, alternativt såg den som dyster. Vid intervjutillfället ger intervjupersonerna övervägande en mer positiv bild av framtiden.

Analys

Analyskapitlet har disponerats från makro- till mikronivå. Ett avsnitt om tidsfaktorns betydelse för utvecklingsprocesser inleder kapitlet, men kronosystemet genomsyrar alla underliggande system. Mitt val att presentera analysen utifrån och in bygger på att den ekologiska referensramen framför allt riktar intresset mot de proximala processer som producerar utveckling inom mikrosystemet. Av den anledningen uppehåller jag mig vid mikrosystemet i slutet av analyskapitlet. Det är alltså överliggande systemnivåer, exempelvis makrosystemets effekter på mikrosystemet, som visar sig i form av de aktiviteter, roller och relationer som utvecklas i närmiljöerna. Essensen av analyskapitlet diskuteras i ett påföljande diskussionskapitel.

Tidsfaktorn

> Throughout the life course, human development takes place through processes of progressively more complex reciprocal interaction between an active, evolving biopsychological human organism and the persons, objects, and symbols in its immediate external environment. To be effective, the interaction must occur on a fairly regular basis over extended periods of time. Such enduring forms of interaction in the immediate environment are referred to as proximal processes. (Bronfenbrenner & Morris, 1998, s. 996)

I linje med annan forskning visar studien att högstadiet är den tidsperiod då skolfrånvaro är mest påtaglig och framträdande. En ytterligare tolkning är att elever då förväntas ta mer ansvar för sitt eget lärande vilket kan gynna somliga och missgynna andra. Inträdet i ett större sammanhang har inneburit utmaningar att orientera sig i tid och rum, en mer komplex social kamratkultur och fler lärarrelationer att förhålla sig till. Ingul m.fl. (2019) menar att den ekologiska övergången från låg- och mellanstadiet till högstadiet även innebär en övergång från barndom till ungdom och vanligtvis en exponering till en mer komplex lärmiljö. Hascher och Haugenauer (2010) påpekar att det också är en period i livet då motivationen för att utbilda sig kan reduceras, vilket indirekt understryker min analys att flertalet av eleverna i studien har varit i behov av en meningsfull, hanterbar och begriplig lärmiljö. Även om frånvaron är mest framträdande i de senare årskurserna ger min studie belägg för att tendenserna till skolmotstånd kan skönjas tidigare än så. I föräldrarnas och elevernas berättelser är det sällan enstaka händelser som alienerat eleverna från skolan utan negativa processer som verkat över tid och till slut utmynnat i olika omfattningar av problematisk skolfrånvaro. Skolpersonalen talar inte i samma utsträckning om hur negativa erfarenheter får ett kumulativt utfall i form av frånvaro. En möjlig förklaring till det är att skolpersonalen inte har möjlighet att överblicka enskilda elevers tidigare erfarenheter, hur interaktionen mellan olika

närmiljöer upplevs eller elevers kognitiva förutsättningar för lärande. Att elever mer sällan är frånvarande från de tidiga årskurserna kan förklaras på samma sätt. Ett hypotetiskt antagande är då att de negativa processerna inte har pågått under lika lång tid, samt att klassläraren tillbringar mer tid med eleverna i olika ämnen, vilket gör aktiviteter, roller och relationer mer förutsägbara. Antagandet stöds också av annan forskning som påpekar vikten av förutsägbarhet och struktur för elever i riskzonen för problematisk skolfrånvaro (Brouwer-Borghuis m.fl., 2019).

Vilka livserfarenheter eleven har och vilken utvecklingsnivå eleven befinner sig på kan relateras både till ålder och till de utvecklingskontexter eleven befunnit sig i. Vilken erfarenhet individen har av att interagera i olika sociala sammanhang påverkar således den subjektiva upplevelsen av en given miljö eller situation. Denna analys kan förklara varför två elever reagerar på och hanterar en till synes likvärdig miljö eller stimulus på olika sätt. Har eleven erfarenhet av att under en längre tidsperiod ha vistats i normlösa sammanhang, upplevt sig ensam och känt sig maktlös att kunna förändra sin livs- eller skolsituation så kan undvikandebeteendet förstås som en skyddsmekanism mot potentiella misslyckanden. Det kan konstateras att ju längre tidsperioder eleverna varit frånvarande desto fler vidmakthållande faktorer inverkar på frånvarobeteendet (se också Heyne m.fl., 2019). Elevernas och föräldrarnas utsagor visar att vad som föranleder frånvaron således inte alltid behöver vara det som vidmakthåller frånvaron. De vidmakthållande faktorerna förefaller inte alltid vara synliga för skolpersonalen. En sådan faktor är det psykiska måendet som ofta försämras under längre frånvaroperioder. Bristande kontakt mellan skolpersonalen och eleven och förlorad undervisningstid är ytterligare exempel från studien på faktorer som antas vidmakthålla frånvaron. Balldin (2006) påpekar att skolans tidsrum följer en planerad och inrutad struktur vad gäller innehåll och mål, vilket inte ger utrymme för avvikelser, som exempelvis problematisk skolfrånvaro. Sundberg (2005) hävdar att i skolan råder vissa kulturellt etablerade föreställningar om vad skolan är och hur undervisningen bör vara organiserad. Men när elever av olika anledningar inte följer skolans institutionaliserade tidsstrukturer utmanas skolans temporala ordning. Min tolkning ligger i linje med annan forskning som understryker att vara efter i skolarbetet utgör ett hinder för att återvända till skolan (se också Malcolm m.fl., 2003). En ytterligare vidmakthållande faktor är att eleven många gånger ställs inför faktumet att behöva förklara sin frånvaro för andra personer, vilket illustreras i empirin som ett hinder för att möta andra i skolan igen.

Eftersom den här studien även analyserar vad som bidragit till ökad närvaro och återintegrering i skolan finns det några övergripande tidsmässiga aspekter som behöver poängteras. Det tycks möjligt att på samma sätt som frånvaron föregås av faktorer som inverkar negativt på elevens skolsituation över tid kan processen att öka närvaro och återintegreras i skolan också behöva ta tid. Det närvaro-

främjande arbetet kräver uthållighet eftersom elevernas erfarenhet av skolfrånvaro antas ha bidragit till en sårbarhet mot tillfälliga motgångar.

Skolpsykolog Anjas hypotes att gummibandet mellan elev och skola aldrig får brista symboliserar väl vad både elever och föräldrar och även i viss mån skolpersonalen implicit beskriver – att ju längre tid eleven är frånvarande desto mer utmanande blir processen att återvända till skolan. Att exempelvis besöka eleven hemma, träffas där eleven känner sig trygg eller kommunicera med exempelvis sms kan reducera tiden som eleven befinner sig utan interaktion med skolan. Att nyckelpersoner finns kvar som en trygg bas för eleven över tid är också en faktor som behöver betonas, likaså att föräldrarna har en nyckelperson i skolan att kontakta för snabb kommunikation. Min analys gör gällande att när elever som haft långvarig skolfrånvaro ökar närvaron igen behöver de vanligtvis stöd att vidmakthålla närvaron. Återigen är tidsfaktorn i form av uthållighet och varaktighet i den närvarofrämjande processen betydelsefull för att understödja den positiva utvecklingen.

Normer, värden och regler

> The macrosystem refers to consistencies, in the form and content of lower-order systems (micro, meso-, and exo-) that exist, or could exist, at the level of the subculture or the culture as a whole, along with any belief systems or ideology underlying such consistencies (Bronfenbrenner, 1979a, s. 26).

Skollagen, läroplanen för grundskolan, samhällets regelsystem och de normer och värderingar som råder påverkar skolans alla aktörer utifrån respektive roll. Eftersom skolan kan ses om en reflektion av samhället i stort förefaller de värderingar och normer som gäller i samhället även outtalat gälla i skolan. De diskurser som omger skolfrånvaro kan således förstås som en spegling av samhällets syn på fenomenet problematisk skolfrånvaro. Att bli kategoriserad som skolkare och hemmasittare eller mötas av attityder som uppfattas som stigmatiserande, framför allt när underliggande orsaker till frånvaron kan handla om missbruk i hemmet, mobbning eller funktionsnedsättningar, riskerar bidra till en begränsad syn på problemet. Pellegrini (2007) påpekar också att flertalet forskningssammanfattningar talar om problemet med stöd av kliniska begrepp. Även Ek (2018) understryker att individers svårigheter i vardagliga sammanhang, exempelvis skolgång, ofta placeras i ett psykiatriskt sammanhang. Vanligtvis riktas då fokus mot elevens personliga egenskaper och hur svårigheter kan ”behandlas”.

I relation till makrosystemets indirekta påverkan på elevers utveckling i skolan ställer det empiriska materialet frågor gällande hur mycket utrymme och tolerans samhället har i relation till individer med ett annorlunda sätt att uppfatta

omvärlden, beteenden som inte följer normen eller personliga attribut som skiljer sig från mängden? Eftersom skolan kan förstås som en spegling av samhället behöver problematisk skolfrånvaro analyseras utanför dess institutionella gränser. Att ensidigt positionera skolan som den enda arenan där normer och värden utvecklas och framträder är, med stöd av ett utvecklingsekologiskt tankesätt, begränsande. Skolans alla aktörer, skolpersonal och elever, formas även av sociala nätverk utanför skolan, den kulturella kontexten och vår samtid. Med andra ord påverkas eleven av de normer, värden och regler som genomsyrar makrosystemet. Vilka kompetenser som är eftersträvansvärda är inte enbart formulerat i skolförfattningarna, utan även influerat av den kultur vi lever i. En sådan kompetens som återspeglas i det empiriska materialet är förmågan att fungera i grupp, att kunna interagera med andra och att tolka vilka normer, värden och regler som gäller i skolan. Flera av eleverna i studien har upplevt någon form av utanförskap i skolan, och alienering från betydelsefulla andra i skolkontexten är en framträdande faktor i den process som hindrar elevens närvaro. Att uppfatta sig själv som annorlunda, eller betraktas som avvikande, konstrueras i relation till vad som förstås som normalt eller kulturellt accepterat. Det är framför allt genom elevens interaktion med skolans sociala kontext som normalitet och avvikelser tilldelas mening. Dikotomin normalitet och avvikelse äger således giltighet i både skolan och samhället i stort. Även om skollagen och läroplanen är entydiga om att barn ska behandlas likvärdigt och få stöd att uppnå målen så handlar det om att realisera de formulerade skrivningarna i verkligheten. Enligt Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (2018) ska varje enskild elev få finna sin unika egenart och skolan ska gestalta och förmedla människolivets okränkbarhet och främja livslång lust att lära. Nielsen (2015) argumenterar att skolan bör vidga normalitetens gränser så att alla elever ska kunna känna tillhörighet i skolan. I min studie finns exempel på hur skolans humanistiska värden inte har realiserats i enlighet med styrdokumentens formuleringar. Att bli mobbad, att ha känslan av att inte passa in, eller att inte få stöd efter behov är exempel på faktorer som alienerat elever från skolan. I vissa fall har det resulterat i långvarig frånvaro med psykisk ohälsa som följd.

Den samhälleliga karta som vägleder elever, föräldrar och skolpersonal är under ständig omförhandling eftersom samhället och den kultur vi lever i förändras och utvecklas. Studien visar att när spelplanen vad gäller skolgång ritas om, när kontextuella förändringar bidrar till att behov i större omfattning blir tillgodosedda och när krav anpassas i relation till elevens förmågor och behov, optimeras förutsättningarna för utveckling i skolkontexten. Det bör dock understrykas att elevernas prestationer ändå bedöms och betygssätts i relation till de formulerade nationella kunskapskraven och de ämnesspecifika kunskapskraven. Däremot förefaller det, vilket resultatet visar, finnas flera sätt att bryta kunskapsluckor och utanförskap vilket gynnar visionen om ett livslångt lärande.

En gemensam nämnare för skolpersonalen, föräldrarna och eleverna är att alla vill uppnå närvaro vid problematisk skolfrånvaro. Vägen till målet påverkas av de kontextuella villkor som skolans aktörer verkar under. Politiska, juridiska och ekonomiska beslut påverkar indirekt elevens förutsättningar att utvecklas i skolan. Lundström (2018) menar att de lagar och regler som skolan styrs av påverkar lärares autonomi i skolans praktik. Trots att det inte explicit uttrycks av skolpersonalen så förefaller handlingsutrymmet för att möta elevers olikheter begränsas av utbildningsdiskursens styrning mot en kunskapseffektiv skola. Det återspeglas exempelvis i skolpersonalens tal om kunskap och lärande, och i mindre omfattning om elevens utveckling och trivsel i skolan. Även om skolpersonalen också betonar sociala aspekter i relation till problematisk skolfrånvaro är det ännu tydligare i föräldrarnas och elevernas narrativ vilken betydelse skolans sociala arena har för frånvaro och närvaro. Aspelin och Persson (2011, s. 25) betonar att skolan följer en globaliserad kunskapsekonomi med en ökad kravbild på elevers prestationer. Min studie vidgar förståelsen av att prestationer behöver placeras i en vidare kontext, nämligen vilka krav samhället ställer på individen i relation till de värden, normer och regler som har betydelse för elevens tankemönster om sig själv och hens omgivning.

System med indirekt påverkan på eleven

> An exosystem refers to one or more settings that do not involve the developing person as an active participant, but in which events occur that affect, or are affected by, what happens in the setting containing the developing person (Bronfenbrenner, 1979a, s. 26).

En gemensam nämnare som framkommer i intervjuerna med skolpersonalen, oavsett kommun, är digitala system för närvaro- och frånvarorapportering. Via de digitala systemen registreras sen ankomst och frånvaro från lektioner. Huruvida systemen aktivt används för att identifiera frånvaromönster framkommer inte explicit i intervjuerna med skolpersonalen. Ett spekulativt antagande är att gränsvärden för när frånvaron betraktas som problematisk kan variera mellan skolor. Bodén (2016) understryker att med den digitala registreringen har skolfrånvarofenomenet fått en annan betydelse än femton år tillbaka i tiden, då frånvaron uppmärksammades genom noteringar i papperslistor. En möjlig nackdel med den digitala registreringen är enligt den här studien att det mellanmänskliga mötet mellan föräldrar och skolpersonal reduceras till förmån för en föreställning om ett mer effektivt kommunikationsverktyg. Effektiviteten avser möjligheterna att överblicka frånvaromönster, uppmärksamma frånvarons omfattning och via sms snabbt kommunicera ogiltig frånvaro till föräldrar. Ekstrand påpekar dock att relationer och känslor i utbildnings- och inlärningssituationer är betydligt viktigare att beakta än registrering, kontroll och mätningar av frånvaro (a.a., s. 472).

Hur elevhälsan organiseras och vilka undervisningsformer skolpersonal kan laborera med är exempel på organisatoriska beslut med indirekt påverkan på elevers skolsituation. Personalomsättning, flexibilitet att anpassa stöd i tid och rum och möjligheter att samverka med stödfunktioner utanför den lokala skolenheten, exempelvis barn- och ungdomspsykiatrin, socialtjänst eller skolnärvaroteam, är exempel på externt stöd som haft betydelse för elevernas förutsättningar att utvecklas i skolkontexten. Studien visar på vikten av att stödstrukturer är hållbara och uthålliga. Hållbarhet kan förstås som kollektiv kompetens bland skolans personal rörande problematisk skolfrånvaro, i motsats till att kunskap är avhängig en viss profession eller person. Vidare fordras att det finns förutsättningar i kommunen och inom skolorganisationen att tillgodose det stödbehov som framkommer vid utredningar och kartläggningar av elevens behov.

Vilka aktörer på skolan som har uppdraget, handlingsutrymmet och kompetensen att arbeta med skolfrånvaroärenden verkar skilja sig åt mellan olika skolor. När jag initialt efterfrågade skolpersonal med erfarenhet av och kunskap om problematisk skolfrånvaro vägleddes jag till olika professioner med uppdrag att främja elevers hälsa och lärande, personer som indirekt eller direkt arbetade med skolfrånvaroproblematik. Något förvånande var att jag inte blev hänvisad till någon klasslärare, eftersom klasslärarna antas vara de första aktörerna som möter problemet i skolan och som vanligtvis har mest kunskap om enskilda elever. En möjlig förklaring till det kan vara att skolfrånvaroärenden vanligtvis kräver involvering av olika professionskompetenser och att elevhälsopersonal har en bredare erfarenhet av problematisk skolfrånvaro.

Att skolor har upprättade handlingsplaner för problematisk skolfrånvaro tyder på en ambition att hantera problematisk skolfrånvaro på ett systematiskt sätt. Däremot talar inte skolpersonal om handledning och preventiva insatser i samma utsträckning som åtgärdande insatser. Det bör dock understrykas att den här studien inte explicit fokuserat på förebyggande arbete, varför några bestämda slutsatser knappast kan dras på den punkten. Dock kan skolpsykolog Anjas och rektor Per-Anders konsulterande och samordnande uppdrag lyftas fram i sammanhanget. Båda talar om vikten av att uppmärksamma och bekräfta alla elever. Rektor Per-Anders beskriver betydelsen av att etablera relationer med eleverna även utanför klassrummet, vilket bidrar till insynen i och förståelsen av de ungas kulturella livsvärld.

I ett decentraliserat skolsystem genomgår policyer formulerade inom makrosystemet flera tolkningsled, exempelvis kommunen, rektorer och lärare, vilket gör att elever på olika skolor kan ha skilda förutsättningar vad gäller stödstrukturer i relation till problematisk skolfrånvaro. Hur tillgängliga lärmiljöerna

uppfattas vara och vilka alternativa undervisningsmiljöer och undervisningsformer som erbjuds, har betydelse för elevers möjligheter att närvara i skolan. Vidare också vilken kompetens skolpersonalen har av elever i behov av närvarostöd. Den grundläggande tanken, vilken kan härledas till makrosystemets normer, värden och regler, är att alla elever ska inkluderas i en integrerad skola (se också Svenska Unescorådet, 2006). Här kan vissa skillnader skönjas, vilket väcker frågor i relation till likvärdighet, inkludering och exkludering. Persson och Persson (2012) påpekar att organisatorisk differentiering kan leda till stigmatiseringseffekter och att förväntningarna från lärare och andra elever sänks. I kontrast till detta visar den här studien att särskiljande lösningar har inneburit möjliga vägar tillbaka till skola och utbildning, men skillnader kan dock noteras i hur sådana lösningar har utformats. Framför allt i centrala och lokala särskilda undervisningsgrupper beskrivs flexibla stödstrukturer där flera personer har ett delat ansvar för elevernas välmående och utbildning. Vidare är den fysiska lärmiljön vanligtvis mer anpassad och tillrättalagd för verksamhetens ändamål. Kunskap om elever i behov av särskilt stöd i kombination med ett tillåtande och inkluderande klimat förefaller vara gynnsamt för närvaro och trivsel. Dock bör det understrykas att det finns exempel i studien där differentieringen har hanterats inom den reguljära undervisningen. Carlsson och Nilholm (2004) beskriver det som svag respektive stark inkludering. Möjliga risker med exempelvis centrala särskilda undervisningsgrupper är att eleven ses som bärare av problemen, vilket eventuellt reducerar ambitionen att anpassa och ge stöd i ordinarie kontext. Samtidigt kan undervisning på annan plats ses som ett steg tillbaka till skola och utbildning, och inte ett steg bort från skola och utbildning. Elever kan under en viss tid vara i behov av en miljö med färre intryck, med närmare anknytning till ett mindre antal vuxna och där eleverna inte behöver uppfattas som eller känna sig vara annorlunda. Min genomlysning av det empiriska materialet visar att det finns flera vägar till målet ”närvaro i skolan”. Oavsett om inkludering konstrueras som svag eller stark behöver elevernas röster positioneras som centrala för förståelsen av dikotomin inkludering och exkludering.

Interaktionen mellan elevens närmiljöer

> The developmental potential of a setting is increased as a function of the number of supportive links existing between that setting and other settings (such as home and family). Thus the least favorable condition for development is one in which supplementary links are either non-supportive or completely absent when the mesosystem is weakly linked (Bronfenbrenner, 1979a, s. 215).

Avhandlingen indikerar att föräldrarna är de som först möter barnets initiala tecken på problematisk skolfrånvaro. Detta gäller framför allt barn som visat känslomässigt motstånd till att närvara i skolan. När elever upplever åter-

kommande huvudvärk och magont, blir slutna eller utagerande eller visar starkt skolmotstånd hemma är det potentiella varningssignaler som behöver förstås och hanteras. Föräldrasanktionerad frånvaro registreras vanligtvis som anmäld och giltig sjukfrånvaro. Sådan frånvaro kan vara problematisk eftersom den riskerar att dölja de bakomliggande orsakerna till frånvaron. Sambandet mellan somatiska besvär och svårigheter i skolan har i vissa fall noterats först på ett senare stadium.

Kommunikationen mellan föräldrar, samarbete mellan skola och föräldrar samt samverkan och samarbete mellan olika professioner beskrivs i resultatkapitlet. Sådana förhållanden som ligger utanför barnets kontroll kan, menar jag i likhet med Kearney (2003), förstås som "non-child-motivated conditions", det vill säga faktorer som relaterar till exempelvis skolan eller familjen och dessa närmiljöers interaktion sinsemellan. I den inledande fallbeskrivningen av Cillas sons skolfrånvaro, i det första resultatkapitlet, var skolavstängningen och föräldrarnas ansträngda relation dem emellan exempel på faktorer utanför sonens påverkanssfär som hade negativa konsekvenser för sonens skolsituation. För processen att återintegrera sonen var skolpersonalens och mammans frekventa kommunikation en nyckel till gemensamt understödjande av sonens positiva närvarotrend. Att sonen sedan tilläts göra socialt lustfyllda aktiviteter, trots att han hade behövde utföra skolarbete, bidrog också till att den sammanlagda kraften i de proximala processerna påverkade sonens närvaro positivt. I eleven Marias inledande berättelse beskrivs hur taxiskjuts bidrog till att överbrygga hindret mot att ta sig från hemmet till skolan och att ett kollektivt gynnsamt förhållningssätt i olika klassrum gav en känsla av tilltro till den egna förmågan att hantera skolan som kontext. Dessutom inkluderades hon i ett socialt stödjande sammanhang med andra kamrater både i skolan och på fritiden, vilket bidrog till en helhetsmässigt gynnsam utvecklingskontext.

I den här studien finns exempel på föräldrar som upplever att de inte blivit lyssnade på, att deras oro över barnets motstånd mot att vara i skolan inte tagits på allvar. Resultatet ligger i linje med Toplis (2004) och Gregorys och Purchells (2014) studier som belyser föräldrars upplevelse av att inte få sina röster hörda när skolfrånvaroproblemen visar sig. Enligt dessa studier kan samarbetet mellan föräldrar och skola försvåras eftersom föräldrarna emellanåt anses vara en del av problematiken. En potentiell konsekvens kan bli att föräldrarnas medverkan och inflytande reduceras, eller att skolpliktsansvaret betonas som ett incitament för ytterligare ansträngningar från föräldrarnas sida att understödja skolnärvaron. Hur tydligt föräldrar kommunicerar barnets motstånd mot att närvara i skolan, eller hur väl skolor informerar om rutiner vid problematisk skolfrånvaro, tidiga tecken på sådan problematik och stödstrukturer i relation till problematisk skolfrånvaro är inte helt tydligt i empirin. En studie av Torrens Salemi m.fl. (2006) visar att skolpersonal sällan får telefonsamtal från föräldrar med

information om att deras barn visar motstånd mot att gå till skolan. När dialogen mellan skolan och hemmet inte är framåtsyftande kan detta med stöd av Bronfenbrenners utvecklingsekologiska ramverk (1979a) förklaras som svagt samarbete, vilket kan inverka på de processer som utmynnar i problematisk skolfrånvaro.

Skolpersonalen i studien riktar främst uppmärksamheten mot skolkontexten och mot individfaktorer som avgörande för närvaro och frånvaro. Även familjerelaterade riskfaktorer, såsom missbruk, psykisk ohälsa och föräldrastödd frånvaro, kan utgöra en del i problematiken, enligt skolpersonalen. Några av intervjupersonerna som arbetar inom skolan menar att skolan emellanåt riktar för mycket fokus mot familjefaktorer i relation till den problematiska skolfrånvaron, även om sådana anledningar inte ska förbises enligt dem. Flera föräldrar i studien menar att skolpliktsansvaret har använts som ett påtryckningsmedel mot dem i syfte att öka närvaron. Föräldrarna talar framför allt om skolfaktorers betydelse för deras barns förutsättningar att närvara, vilket ligger i linje med resultaten i Brus m.fl. (2014) studie. I den studien betonas även föräldrars önskan om ett mer koordinerat stöd för elever som riskerar att utveckla problematisk skolfrånvaro. Att föräldrarna i den här studien upplevt ett närmare samarbete med personal i särskilda undervisningsgrupper kan vara ett resultat av ett mer flexibelt handlingsutrymme för skolpersonal utanför ordinarie klassrum.

Vid långvarig frånvaro är uppfattningen från flera föräldrar att kontakten mellan skolan och dem eller barnet inte har varit tillräckligt frekvent. Vidare förefaller skolfrånvaron, framför allt om den är långvarig, få konsekvenser även för föräldrar och familj. Utan att påstå att föräldrars sjukskrivningar nödvändigtvis är en konsekvens av barnets skolfrånvaro bör det dock framhållas att det finns exempel på föräldrar som är sjukskrivna eftersom barnets situation tar tid i anspråk och upplevs som emotionellt krävande. Sålunda blir ”problemet” inte bara ett skolproblem eftersom konsekvenser och ibland orsaker kopplas till flera system i elevens ekologiska omgivning. Denna analys väcker frågor om vilka kommunala stödfunktioner som behöver aktiveras i syfte att komma till rätta med problemet. De organisatoriska strategierna, exempelvis när utredningar initieras, när åtgärdsprogram upprättas eller när externa stödfunktioner såsom närvaroteam, socialtjänsten eller barn- och ungdomspsykiatrin involveras, förefaller variera i de olika fallen.

När nyckelpersoner, företrädesvis skolpersonal med nära anknytning till eleven och hans/hennes närmiljöer, trätt in i rollen som länk mellan olika närmiljöer har det bidragit till att optimera förutsättningarna för närvaro i skolan. När interaktionen föräldrar emellan, samarbete mellan skolpersonalen på skolan och kommunikationen mellan skolpersonalen och föräldrar sker med regelbunden-

het ger det gynnsamma förutsättningar för närvaro. När dialogen mellan föräldrar och skolpersonal genomsyras av ömsesidig respekt och är framåtsyftande med elevens utvecklingspotential i förgrunden, kan det tillsammans förstås som processer som inverkar positivt på elevens förutsättningar för närvaro. Exempelvis upplevde eleven Christer ett synkroniserat stöd av svensklärarен, personalen i skolfiket, kuratorn och rektorn. Sådana stödjande faktorer utgjorde tillsammans den process som drog Christer till ökad närvaro i skolan.

Analysen av skolpersonalens och föräldrarnas utsagor visar att svårigheter i och utanför skolan har betydelse för elevens förutsättningar att utvecklas i skolan. Detta ger stöd för antagandet att svårigheter behöver tolkas och identifieras av både skolpersonal och föräldrar. För att kunna erhålla en helhetsbild av den problematiska skolfrånvaron krävs tvåvägskommunikation. Detta konstaterande ligger i linje med Epstein och Sheldon (2002) som menar att etablerandet av en tvåvägs kommunikationskanal mellan skolan och föräldrarna i syfte att främja närvaron är en framgångsfaktor. Mammorna Monica, Cilla och Christina beskriver hur viktig den ömsesidiga kontakten mellan dem och skolpersonalen har varit för att understödja närvaro och proaktivt motverka frånvaro. Att föräldrarna har en kontaktperson på skolan för snabb kommunikation har varit viktigt. Sådana aktörer i skolor har visat sig betydelsefulla i arbetet med att öka närvaro och återintegrera elever i skolan. De har demonstrerat både för eleven och för andra vuxna att närvaro är möjlig då stödet utgår från elevens behov och optimeras när positiva påverkanskrafter spänner över flera närmiljöer. Gren-Landell m.fl. (2015) påpekar att om skolor hade kunskap om både tidiga tecken på skolfrånvaro och de vanligaste formerna av psykisk ohälsa skulle detta bidra till att upptäcka problemen i tid och på så sätt förebygga frånvaro. Gren-Landell och hennes kollegor menar att skolpsykologer kan vara lärare behjälpliga att identifiera riskfaktorer och utröna hur dessa samverkar med varandra. Denna studie visar att både föräldrarna och skolan skulle vara hjälpta av kunskap om tidiga signaler på vad som riskerar leda till både omfattande och långvarig frånvaro från skolan.

Eleven och närmiljöerna

I det här avsnittet analyseras vad i elevens närmiljöer som tilldelas mening i relation till frånvaro och närvaro. Andersson (1986) påpekar att ”[…] de aspekter av miljön som mest kraftfullt medverkar och bidrar till det psykologiska tillväxtförloppet är de som samtidigt har en betydelse eller mening för individen” (a.a., s. 18). För att förstå varför somliga elever upplever hinder vad gäller skolnärvaro behöver inte bara individuella egenskaper och erfarenheter förstås, utan även miljöns påverkan för elevens utvecklingspotential. Kvaliteten på de aktiviteter, roller och relationer som existerar eller möjliggörs i elevens närmiljö kan uppfattas olika beroende på vilket perspektiv som efterfrågas. I det här

avsnittet ges en samlad bild av vad i närmiljön som bidrar till vilket utfall de proximala processerna genererar.

För att utveckling ska äga rum behövs en gradvis mer komplex ömsesidig interaktion mellan en aktiv, utvecklande individ och personer, objekt och symboler i den omedelbara miljön (Bronfenbrenner & Ceci, 1994, s. 572). Elevens relation till lärandet, till andra elever och skolpersonal påverkar den helhetsmässiga upplevelsen av skolan. Hur den fysiska, sociala och pedagogiska lärmiljön upplevs av eleven påverkar elevens förutsättningar att trivas och utvecklas i skolkontexten. Ekologiska övergångar i form av att betydelsefulla personer träder in eller ut ur elevens sociala sfär, eller att elevens roll och miljö förändras har påverkat förutsättningarna för närvaro i skolan. Om en elev har problematisk skolfrånvaro föreligger det ett behov av stöd. Den här studien visar att skolpersonal har en central roll, men ingalunda är den enda faktorn som har betydelse för elevers upplevelse av skolan. Organisatoriska ramfaktorer i exo- och mesosystemet, exempelvis hur elevhälsan organiseras eller grundprinciper för särskiljande påverkar förhållanden i den lärmiljö som delas av skolpersonal och elever.

Att organisera, strukturera och förstå hur skoluppgifter förväntas utföras har varit en stor utmaning för vissa elever i studien. Lärare Tony, eleven Nina och mamma Mia beskriver utifrån olika utsiktspunkter och erfarenheter svårigheter med att producera komplicerade texter. Min analys riktar uppmärksamhet mot hur kognitiva begränsningar påverkar elevers möjlighet att klara skoluppgifter som kräver god förmåga att överblicka, strukturera och planera sitt lärande. Vidare förefaller vissa barn vara i behov av att förstå det högre syftet, exempelvis med att producera texter, för att arbetet inte ska upplevas som pseudoarbete. Elevernas behov av avgränsade och strukturerade uppgifter kan emellanåt stå i motsats till uppgifternas utformning, vilket kan leda till att nyckelfaktorer som motivation och tilltro till den egna förmågan reduceras (se också Wery & Thomson, 2013). Även eleven Nina, som beskriver sig som särbegåvad, var i behov av stöd vilket var en överraskande upptäckt i min studie. Intervjun med henne genomsyras av hur hennes krav på sig själv att prestera på hög nivå inte infriades eftersom hon inte fick stöd att exempelvis skriva friare texter. Diskrepansen mellan egna förväntningar och förmåga i relation till uteblivet stöd tolkar jag som något som inverkade negativt på hennes självbild. Att särbegåvade elever, exempelvis Nina, kan ha både styrkor och svagheter men ofta värderar sig själva på grundval av vad de inte klarar av visar även en studie av Beljan m.fl. (2006). Föreliggande studies resultat och analys belyser att diskrepansen mellan krav och förmåga påverkar delaktigheten och självkänslan i klassrummet. Liknande slutsatser har till exempel dragits av Gustafsson m.fl. (2010) och Hascher och Hagenauer (2010).

Att känna sig utanför, att vara mobbad och ha svårigheter att etablera vänskapsband framstår i framför allt elevernas utsagor som allvarliga faktorer som i relation till varandra riskerar att alienera eleven från skolans sociala arena. Detta visar sig ofta i form av huvudvärk och magont eller förändrat beteende i klassrummet. Vidare kan motståndet att gå till skolan visa sig i hemmet kvällen före skoldagen eller på morgonen. Om det emotionella obehaget att närvara i skolan handlar om kränkningar och mobbning kan ett sådant socialt klimat potentiellt vara alienerande även för andra elever i närmiljön. Sammantaget implicerar detta vikten av att kartlägga vad i närmiljön som bidrar till ett emotionellt obehag och på vilket sätt lärmiljön kan förändras i syfte att bli inkluderande.

I föräldrarnas och skolpersonalens beskrivningar framträder dock inte mobbning lika tydligt som i elevernas utsagor som en riskfaktor för problematisk skolfrånvaro. En tänkbar anledning till detta är barns och ungas svårigheter och utmaningar med att våga berätta om känslan att vara ensam eller utsatt. Barn och unga behöver också tro på möjligheten att vuxna ska kunna hjälpa dem att bryta utanförskapet, stoppa mobbningen eller bidra till att den ofrivilliga ensamheten upphör. Finns sådana tvivel kan det leda till att känsliga aspekter av elevens sociala liv inte exponeras för vuxna. Vidare kan aktiviteter som präglas av att utesluta andra eller kränka andra förekomma i sammanhang som inte är öppna för vuxeninsyn. Internetforum, matsal eller omklädningsrum är riskmiljöer som nämns av eleverna. I de fall där eleverna inte upplevt sig mobbade handlar det framför allt om svårigheter att identifiera sig med klasskamrater och om ett socialt klimat som inte gynnar välmående och lärandeprocesser. Att vuxna ser, tolkar och intresserar sig för sådana sociala rum utanför klassrummet är därför betydelsefullt.

Eleverna beskriver på olika sätt vikten av att känna sig trygg, att vara en betydelsefull del av det sociala sammanhanget och att se fram emot att träffa andra i skolan. Sådana samverkande faktorer illustreras i exempelvis eleven Marias berättelse. I samband med att hon bytte skola etablerades nya vänskapsrelationer både på skolan och på fritiden, vilket bidrog till en stärkt känsla av social meningsfullhet. Samhörigheten med betydelsefulla andra är ett grundläggande mänskligt behov (se också Deci & Ryan, 2000) som behöver bli tillgodosett i en utvecklingskontext som skolan. Roller och relationer förefaller vara under ständig förhandling och sällan beständiga. Att kunna identifiera sig med andra i en lärmiljö där skolpersonal ger positiv uppmärksamhet till eleven, och samtidigt ansvarar för en trygg och tillitsfull relation med eleven, är gynnsamma förutsättningar för närvaro. Elevens behov av ömsesidig vänskap med klasskamrater och andra jämlikar i skolmiljön är en relevant faktor att observera i syfte att förhindra problematisk skolfrånvaro senare i skolkarriären (Ricard & Pelletier, 2016).

För att vända frånvaro till närvaro kan elever under perioder behöva anpassad lärmiljö, men samtidigt få stöd att utveckla sådana resurser som krävs för att hantera mer komplexa miljöer. Avvikelser från timplanen och att reducera sociala kontakter som motvikt till det som känns svårt eller emotionellt obehagligt i klassrummet är ett möjligt steg för att underlätta närvaro, vilket beskrivs av de olika intervjupersonerna i studien. I kontrast till denna övergripande konklusion finns det samtidigt röster som tydligt pekar på att sådana strategier inte hjälper elever att hantera komplexa sammanhang i ett längre perspektiv. Lärare Bengt betonar att skapa en motiverande lärmiljö där elev vill vara tillsammans med andra är en mer långsiktig framgångsfaktor än att minimera sociala aktiviteter med andra elever. För eleven Robert gick det bra att möta lärare i enskild undervisning, men hans behov bottnade i osäkerhet om hur han skulle agera och hantera sociala sammanhang med andra elever. Roberts retrospektiva önskan var att hans enskilda undervisning i skolan även hade kunnat expanderas till att inkludera några utvalda klasskamrater. Att lärande behöver ske i ett socialt sammanhang tillsammans med andra för att eleven ska få en tillhörighet i skola och utbildning poängterar även Andersson (2017) i sin avhandling. Föreliggande studie indikerar att när aktiviteter, roller och relationerna upplevs positiva av individen kan detta bidra till goda förutsättningar för elevens fortsatta studier.

En central slutsats av den här studien är att elever som inte närvarar i ordinarie klassrum kan närvara i ett annat klassrum, i en alternativ lärmiljö, eller en annan skola. Med andra ord kan en förändrad, eller anpassad, lärmiljö bidra till positiv utveckling. Känslan av trygghet, tilltro till den egna förmågan och goda relationer till betydelsefulla andra är några centrala närvarofrämjande faktorer. Eleven Johnny, vars frånvaro pågick under flera år, ökade närvaron i ett klassrum efter grundskolan. Klassrummet beskrevs som ”avslappnat och produktivt” och läraren var lyhörd och följsam. Att ge eleverna maximalt med utrymme inom ramen för verksamhetens mål ökar, enligt Öqvist (2008, s. 41), chanserna att nå pedagogiska mål. Detta stärker slutsatsen att kontextuella villkor, exempelvis vilket klassrumsklimat som råder, är av stor betydelse för elevens utvecklingspotential. Intervjuerna med eleverna visar att lärarnas förväntningar och vilka signaler läraren ger påverkar elevens delaktighet och motivation. Skolpersonal som ”ser”, berömmer och tror på eleverna skapar goda förutsättningar för att klassrummet ska uppfattas som stödjande. Empiriska exempel på att bli ”sedd” är eleven Ellens lärare som utanför skoltid kunde bocka av kunskapskrav och överbrygga några hinder för återkomst till studier på gymnasiet. Ytterligare exempel är läraren som tolkade eleven Inez psykiska dagsform med stöd av vilka kläder hon hade och Christer som i samspel med en vuxen i elevkaféet kunde prata om sådant som han hade behov av att ventilera i mellanrummet mellan schemalagda aktiviteter. Också Roth m.fl. (2011) påpekar att vuxna som tar barnets känslor på allvar, intar barnets perspektiv, förklarar, reducerar press och

hjälper det att göra val bidrar till att ge barnet möjlighet att utveckla sin unika egenart och lust att lära.

Avslutande kommentar

I min studie framkommer många exempel på att eleven starkt påverkas av omgivningens, i synnerhet skolmiljöns, spegling av vem han/hon är. Denna spegling får konsekvenser för hur eleven uppfattar sig själv i rollen som lärande individ och i rollen som kamrat på den sociala arenan, och för bilden av vilken utveckling som är möjlig. Riskfaktorernas sammantagna inverkan på eleverna ökar om eleven alieneras från flera domäner i skolan, vilket kan förklaras som en synergisk effekt. Om den negativa utvecklingen pågår under längre tid kan den synergiska effekten försvåra möjligheterna för eleven att förklara varför hen inte kommer till skolan. Att uppfatta sig själv som avvikande, att undvika sociala interaktioner eller visa självdestruktivt beteende är signaler som vuxna behöver tolka och förstå i syfte att proaktivt arbeta för elevers välmående, lärande och närvaro i skolan. Social anpassning och skolprestationer har ett nära samband och enligt min tolkning av elevernas berättelser har dessa aspekter betydelse för elevens självbild och tilltro till att klara av utbildningens mål och hantera skolans sociala rum. Att inte accepteras av klasskamrater, att ha negativa relationer till dem i klassrummet eller utanför det påverkar elevers förutsättningar att prestera och visa sina förmågor. Detta är en iakttagelse som också stöds av Flook m.fl. (2005), liksom av Guay m.fl. (1999).

När den pedagogiska, sociala och fysiska lärmiljön kännetecknas av struktur, empati och tillgänglighet kan detta förstås som gynnsamma förutsättningar för närvaro i klassrummet. När svårigheter omförhandlas till behov, och när behoven tillgodoses av betydelsefulla andra, ökar chanserna att närvara och utvecklas i positiv riktning i skolan. Analysen av det empiriska materialet indikerar att när sådana positiva faktorer råder i elevens närmiljö kan det också motverka psykisk ohälsa, vilket är en viktig upptäckt. Majoriteten av eleverna och föräldrarna i studien menar att barnets psykiska hälsa, vilken vanligtvis uttrycks som mående i intervjuerna, var bättre vid intervjutillfället än när den problematiska skolfrånvaron var som allvarligast. Det är dock inte alltid tydligt om närvaron är källan till den förbättrade psykiska hälsan eller om den förbättrade psykiska hälsan är anledningen till den ökade närvaron (jfr Ragnarsson m.fl., 2020). Däremot har frånvaron i de flesta fall inte bidragit till förbättrat psykiskt mående vilket stödjer analysen att närvaro i skolan är eftersträvansvärd även för det psykiska välmåendet.

Skidmore (2004) menar att tolkningen av elevers svårigheter i skolan ofta utgår från antaganden om att problemet antingen ligger hos individen, orsakas av faktorer i skolan eller emanerar från samhället. Med ett sådant synsätt föreligger

en risk att relationen mellan olika analysnivåer förbises (a.a., s. 11). Skolan kan i sammanhanget förstås som ett eget ekosystem där systemets aktörer träder in och ut mellan olika mikrosystem, exempelvis från rast till klassrum, och mellan kamratrelationer på fritiden, online, och i skolan. Det handlar även om relationen mellan hem och skola och på vilket sätt dessa miljöer stödjer deltagande och utveckling i skolkontexten. Vilka risk- och skyddsfaktorer som omger eleven i och utanför skolkontexten påverkar därför elevens utveckling i skolan.

Övergripande slutsatser

Det första resultatkapitlet redogjorde för vad som bidrar till skolfrånvaro medan det andra resultatkapitlet fokuserade på vad som påverkar elevers förmåga och förutsättningar att öka närvaron och/eller att återintegreras i skolan. Analyskapitlet syftade till att fördjupa resonemanget om hur elevens förutsättningar att närvara och delta i skolan påverkas av omgivande ekologiska strukturer. Här följer de övergripande slutsatser som avser att svara på mina forskningsfrågor.

Vad som bidragit till problematisk skolfrånvaro

En central slutsats är nödvändigheten att anlägga ett helhetsperspektiv på problematisk skolfrånvaro. Den byggs oftast upp under en längre tid och är vanligen relaterad till samverkande faktorer på flera nivåer: till eleven och lärandet, elevens relationer till skolpersonal och i synnerhet till de andra eleverna. När eleven upplever misslyckanden på flera områden samtidigt ökar risken för problematisk skolfrånvaro. Att komma efter i skolarbetet, känna oro, depression och alienation är faktorer som bidrar till att vidmakthålla den problematiska skolfrånvaron sedan den uppstått.

Att undvika lektioner, hela dagar eller längre perioder sker sällan som en impuls utan barriären har vanligtvis byggts upp över tid. Processen kan variera från ett par veckor till flera år, liksom frånvarons frekvens och omfattning kan variera från en kort period till återkommande perioder eller till flera år utan närvaro i skolan. En slutsats som kan dras av avhandlingens empiri är att tidiga tecken på problematisk skolfrånvaro behöver identifieras, tolkas och hanteras för att undvika allvarligare former på ett senare stadium. Den här studien visar att föräldrar kan vara de vuxna som först erfar inledningen till den problematiska frånvaron. Det kan handla om verbalt motstånd att gå till skolan, somatiska besvär eller oroväckande beteende. För skolpersonalen förefaller det som att ett mönster av ströfrånvaro framstår som det tydligaste tecknet på frånvaro som kan eskalera till mer omfattande sådan.

Elever med problematisk skolfrånvaro framträder som en heterogen elevgrupp, vilket också framkommit i tidigare forskning. Empirin visar att det vanligtvis är flera samverkande faktorer, på olika nivåer, som sinsemellan och i relation till individens personliga karaktäristik, försämrar förutsättningarna för närvaron. Det implicerar ett synsätt där eleven och hans/hennes sammanhang behöver förstås som en helhet. En dynamisk växelverkan mellan individen och närmiljön inverkar på om de proximala processerna genererar positiv utveckling eller dysfunktion (se också Bronfenbrenner & Evans, 2000). Vuxna i elevens närhet

behöver förstå och hantera sårbarhetsfaktorer hos eleven, såsom funktionsnedsättning och psykisk ohälsa, i relation till lärande och samspel med andra. Svårigheterna kan framträda tydligare i en närmiljö, exempelvis hemmet eller klassrummet, vilket kan komplicera föräldrarnas och skolans gemensamma förståelse av problemet.

Bakomliggande faktorer, vad som utlöser frånvaron och vad som vidmakthåller frånvaron är tre komponenter som behöver förstås. Det som utlöst frånvaron behöver inte vara orsaken till varför eleven inte kommer till skolan. Tolkningen och analysen av avhandlingens empiri visar att vidmakthållande faktorer tillkommer när eleven är frånvarande under längre tid. Sådana vidmakthållande faktorer är nedstämdhet och depression, generaliserad ångest och oro liksom även reducerad förmåga att hantera yttre och inre krav och upplevelsen av instabila sociala band med betydelsefulla andra. Att hamna efter i skolarbetet eller erfara ökad känslighet för skolrelaterade motgångar är ytterligare aspekter som kan vidmakthålla frånvaron. Dessa faktorer kan också bidra till att utlösa frånvaro, men i denna studie betonas framför allt att frånvaron i sig ofta förvärrar förmågan att handskas med skolan. Om eleven tappar det sociala bandet till skolan, exempelvis kontakten med skolpersonal eller tillhörigheten i kamratgruppen, distanseras eleven från skolans sociala arena. Slutsatsen är att ju längre en elev är frånvarande från grundskolan desto högre risk att aspekter som maktlöshet, normlöshet och social isolering befäster elevens känsla av alienation. Vid omfattande och långvarig frånvaro begränsas vanligtvis elevens sociala aktiviteter medan ensamaktiviteterna ökar. Den problematiska frånvaron kan i sammanhanget förstås som en indikation på ett inre alienerat tillstånd (Murdock, 1999). Ett negativt mönster för samspelet med framför allt andra elever, men även vuxna, är en central riskfaktor för elevers vantrivsel i skolan. Aspelin påpekar att ”mänskligt välbefinnande är avhängigt att de sociala banden är någorlunda stabila” (Aspelin, 2010, s. 26). När eleven isolerar sig socialt förefaller behovet att bryta isoleringen öka för att inte måendet ska försämras och sociala förmågor försvagas. Omfattande forskning pekar också på att barn- och ungdomsåren räknas som en känslig period vad gäller den sociala och emotionella utvecklingen (O´Toole, 2016). Detta understryker betydelsen av att agera proaktivt i syfte att stödja ungas utveckling och välmående i skolan.

Elevernas utsagor indikerar att de upplevt sig själva som annorlunda än andra. Ofta har det inneburit ett utanförskap eller upplevelsen och erfarenheten av att vara mobbad. En slutsats är att utanförskapet inte alltid är lätt för vuxna att tolka och förstå. Genom att tolka såväl individers yttre framträdanden som deras inre processer kan den subjektiva upplevelsen av sociala relationer fångas upp. Det förefaller heller inte vara lätt för elever att explicit förklara att man är utsatt, utesluten eller kränkt i ung ålder. Att en viss tid hade förflutit sedan grundskolan kan antas ha bidragit till att sådana upplevelser kommunicerades i exempelvis

intervjuerna med mig. I sammanhanget är det av vikt att intressera sig för elevernas sociala rum. Det sociala rummet spänner över flera olika närmiljöer, exempelvis klassrummet, korridorer, skolgården och onlinemiljöer. Det är särskilt viktigt att på olika sätt intressera sig för miljöer med begränsad insyn av vuxna. För att vägleda unga i deras sociala interaktioner med varandra är det högst angeläget att vuxna visar intresse för elevernas sociala arena och är tillgängliga.

Empirin indikerar att flexibiliteten för skolans aktörer att möta elevers olikheter, att anpassa kraven och undervisningsformerna begränsas av kravet att bedöma elever utifrån kortsiktiga mål. De flesta av skolpersonalen i studien har inte, i motsats till exempelvis klasslärare och mentorer, varit närmaste anknytningsperson till eleven i skolan före den problematiska frånvaron. Däremot har de vanligtvis involverats i samband med skolsvårigheter såsom problematisk skolfrånvaro och då haft en mer aktiv roll i både det utredande och åtgärdande arbetet. Förutsättningar att arbeta proaktivt, utredande och åtgärdande förefaller variera mellan professionerna i fråga om uppdrag, roll och handlingsutrymme. Vilka professioner som involveras, vem som leder och ansvarar för arbetet och vilka stödinsatser elever får ta del av följer inte ett enhetligt mönster.

Skolpersonalens och föräldrarnas bild av problematisk skolfrånvaro visar att diskrepansen mellan krav och förmåga är en av de mekanismer som drar eleven från skolan. Ziehe (1993) förklarar detta som undvikandets princip, vilket innebär att eleverna förhåller sig till svårhanterliga krav genom att undvika att ”misslyckas” och känna olust. Krav på att hantera stadieövergångar, anpassa sig efter olika sociala sammanhang och delta i aktiviteter som inte upplevs meningsfulla drar eleven från skolan. Att någon gång känna motstånd att gå till skolan, eller svårigheter att prestera utbildningsmässigt, kan många elever uppleva, men när den känslan tar över och eleven känner misslyckanden på flera områden samtidigt ökar risken för problematisk skolfrånvaro.

Att vara lärare till en elev som inte närvarar i skolan av diffusa anledningar, att vara förälder till ett barn med problematisk skolfrånvaro, eller att vara en elev vars frånvaro karaktäriseras som problematisk innebär i samtliga fall utmaningar. Min tolkning är att detta ofta riskerar leda till ett negativt samspelsmönster mellan elev och föräldrar, kontraproduktiv eller bristfällig dialog mellan skolpersonal och föräldrar och krav på eleven att förändra sitt undvikandebeteende. Att sjukanmäla barnet, att påpeka skopliktsansvaret eller att tvinga eleven till skolan är angreppssätt som sällan resulterar i långsiktigt hållbara lösningar på problemet.

Avhandlingen visar dock att alla tre informantgrupperna, även eleven som inte kommer till skolan, önskar samma sak – att öka närvaron i skolan igen.

Vad som bidragit till ökad närvaro och återintegrering i skolan

Åtgärder som ensidigt inriktas på att förändra elevens beteende och tankar är otillräckliga för att bryta den problematiska skolfrånvaron; för detta behövs förändringar i skolmiljön, anpassade till den enskilda elevens behov och till de faktorer som föranledde och vidmakthöll frånvaron. Eleven har ofta omfattande behov av stöd i ett längre tidsperspektiv. Att eleven kan känna social tillhörighet och tillit till skolmiljön i bred bemärkelse är av avgörande betydelse.

Slutsatsen att det behövs kontextuella förändringar i lärmiljön för att öka närvaron kontrasterar mot forskning som ensidigt pekar på åtgärder inriktade på att förändra elevens tankemönster och beteende. För att elever ska känna tillit till andra, tilltro till den egna förmågan att lära och ha en upplevelse av tillhörighet i ett socialt sammanhang behöver den närmaste omgivningen svara mot de behov som elever har. Här behöver det påpekas att studiens resultat inte påvisar någon ”best practice” utan snarare understryker att lärmiljön kan uppfattas olika beroende på individuella egenskaper och erfarenheter. Vilka erfarenheter eleven har av relationer med andra elever och vuxna, rollmönster, och aktivt deltagande i utvecklande aktiviteter har betydelse för tänkandet och agerandet i skolan och i hemmet.

En slutsats av denna studie är att om den problematiska frånvaron pågått under lång tid behöver processen att öka närvaron också ses i ett längre perspektiv. De omständigheter som föranledde frånvaron behöver hanteras av betydelsefulla vuxna, men det är även nödvändigt att beakta frånvarons konsekvenser i arbetet med att hjälpa eleven tillbaka till skolan. Faktorer som att missa undervisningstid, social sårbarhet och psykisk ohälsa är vanliga konsekvenser av en längre tids frånvaro. Det innebär att eleven har ett relativt omfattande behov av stöd i ett längre tidsperspektiv. Ett aktivt deltagande i progressivt stimulerande närmiljöer, exempelvis kamratgrupp eller familj, och tillit till skolpersonalens kompetens och möjligheter att möta eleven på ett mellanmänskligt plan är stödjande krafter som främjar elevens närvaro och utveckling.

Den här studien visar att de ekologiska förändringar som bidragit till att vända den problematiska skolfrånvaron till ökad närvaro och återintegrering har handlat om stadieövergångar, skolbyten, undervisning i alternativa lärmiljöer eller att betydelsefulla har skapat förändrade förutsättningar för aktivt deltagande i utbildningssammanhang. Det finns flera exempel i avhandlingen på hur nyckelpersoner i skolan har stärkt elevernas förutsättningar att hantera skolan ur ett lärande och socialt perspektiv. Det är inte alltid professionsbundet utan handlar företrädesvis om personer med förmåga och handlingsutrymme att se, lyssna och möta eleven där den befinner sig i sin utveckling. Att ansvara för att bygga tillit och förtroende förefaller vara en egenskap hos de nyckelpersoner i

skolan som haft en framträdande roll i det närvarofrämjande arbetet. När ansvaret fördelats och antagits av flera aktörer i skolan har de stödjande krafternas sammanlagda styrka ökat, vilket har varit gynnsamt för att främja närvaron.

Alla elever i studien, oavsett individuella förutsättningar för lärande, har varit i behov av stöd i relation till frånvaroproblematiken. Vuxna verkar inte kunna ersätta kamraternas roll, men studien ger stöd för att skolpersonalens förhållningssätt till eleven har stor betydelse för hur eleven ser på sig själv som lärande individ. När skolpersonal, föräldrar och elev har en gemensam förståelse och syn på svårigheter, styrkor och möjliga vägar framåt förefaller detta optimera förutsättningarna för ökad närvaro. Bronfenbrenner (1979a, s. 217) förklarar att barnets utveckling gynnas av en öppen tvåvägskommunikation mellan hem och skola. Det är dock skolan som behöver leda arbetet med att förändra situationen, eftersom makten att förändra lärmiljön ligger hos skolorganisationen. Styrkan i de närvarofrämjande krafterna ökar dock ifall föräldrar, kamrater, skolpersonal och utbildningen bidrar på olika sätt till elevens välmående och utveckling i skolan.

Den här avhandlingsstudien visar att det finns lärmiljöer, skolpersonal, strategier och framtidsutsikter för elever att återintegreras i utbildning igen. Det förefaller dock som att det finns flera vägar till målet med skolnärvaro, där elevens perspektiv och respons behöver vara vägledande. Oavsett personliga egenskaper och erfarenheter är behovet av tillhörighet i ett socialt sammanhang viktigt för elever, vilket är en central slutsats. När elever har ökat närvaron igen har det ofta varit i ett sammanhang där de känt sig bekräftade, där de känt samhörighet med andra och där deras inneboende potential fått blomma. Att ”blomma”, menar Keyes (2006), handlar exempelvis om att känna tillhörighet i skolan, närhet till skolans medlemmar, glädje att delta och att det går att uppleva skolan som en trygg plats.

Skolfrånvaro ur ett flernivåperspektiv

Den problematiska skolfrånvaron kan primärt relateras till samverkande faktorer och proximala processer kopplade till eleven, familjen, skolan och kamraterna, det vill säga på mikro- och mesonivå. Elevens tillvaro i skolan inramas och påverkas emellertid också av resurser på exonivån och förhärskande normer i samhället, dvs på makronivån. Vidare kan skolans insatser för att förebygga och komma tillrätta med problematisk skolfrånvaro behöva förstärkas med stöd från externa aktörer såsom socialtjänsten och barn- och ungdomspsykiatrin.

I Bronfenbrenners illustrativa beskrivning av den ekologiska omgivningen i form av ryska dockor kan individen och hens närmiljö förstås som den innersta

dockan. Den utvecklande individen är samtidigt en del av ett vidare sammanhang som på ett direkt eller indirekt sätt påverkar vilka aktiviter, roller och relationer som möjliggörs i närmiljöerna. Det finns många exempel i den här studien som visar på det dialektiska förhållandet mellan individ och miljö i relation till problematisk skolfrånvaro. Inte sällan handlar det om sociala aspekter av att vara elev i skolan, barn i en familj eller individ i samhället. Hur individen blir bemött påverkas av vilka normer, värden och regler som gäller både i närmiljön och i samhället. Hur eleven uppfattar sig själv i egenskap av elev, både på den utbildningsmässiga arenan och den sociala arenan, påverkas av hur väl omgivningen möter elevens behov. Eftersom skolpersonal är aktörer både i skolan och utanför skolkontexten påverkas även de av erfarenheter och upplevelser från andra domäner utanför skolan, exempelvis från hemmet och av vänner. På så sätt influeras skolan av de värden, normer och regler som gäller i samhället i stort, vilket i relation till Bronfenbrenners exempel med de ryska dockorna kan förstås som den yttersta dockan.

Om eleven inte kommer till skolan så implicerar detta vikten av att förstå vilken funktion frånvaro fyller. Sålunda behöver skolans domäner och miljöer med inverkan på elevens utveckling kartläggas och förstås, exempelvis elevens rum för lärande, kamratgrupper men även skolans organisation. Om en sådan utredning finner att problematiken även ligger utanför skolans ansvars- eller kompetensområde behöver externa aktörer erbjuda barn, unga och deras familjer lämpliga insatser. Med elevens behov i centrum föreligger det ett ansvar från samhällsaktörer såsom exempelvis skolan, socialtjänsten och barn och ungdomspsykiatrin att samverka och koordinera insatserna. Dessutom, om olika myndigheter med ansvar för individer och familjers välmående bidrar med samordnade insatser, kan de pedagogiska, sociala och psykologiska risk- och skyddsfaktorerna i större utsträckning beaktas. Skolinspektionen menar att olika situationer kräver olika insatser och att det är viktigt att skolan inte står ensam i det närvarofrämjandet arbetet (Skolinspektionen, 2016b). Ur ett makroperspektiv ska skolan kunna säkerställa att alla elever får utveckla sin unika egenart och livslånga lust att lära. För många elever har utbildningens tillgänglighet möjliggjorts utanför ramen för vad som anses som typisk skolgång eller i samband med elevens inträde i nya sociala sammanhang.

Diskussion

I det här kapitlet lyfter jag blicken och diskuterar avhandlingen i relation till det forskningsproblem som ligger till grund för studien. Kapitlet inleds med att diskutera det språkliga ramverk som färgar den diskurs som omger problematisk skolfrånvaro. Därefter reflekterar jag över avhandlingens teoretiska utgångspunkter, överväganden och tillvägagångssätt. Avslutningsvis kommer möjliga implikationer av studiens resultat att diskuteras. Vidare ges även förslag på hur problematisk skolfrånvaro kan studeras i framtiden.

Diskursreflektion

I avhandlingen används begreppet problematisk skolfrånvaro. Problematisk skolfrånvaro kan å ena sidan knappast förstås som ett distinkt och väl avgränsat begrepp, eftersom det inkluderar många olika variationer och omfattningar av skolfrånvaro. Detta kan möjligtvis bidra till en otydlig bild av vilka elever som studien fokuserar på. Å andra sidan har inte huvudsyftet i undersökningen varit att utgå från en homogen bild av den skolfrånvarande eleven. I stället har jag förhållit mig öppen inför de yttre framträdanden och inre processer som karaktäriserat skolfrånvaron. Föreliggande studie har syftat till att lyfta fram hur olika aktörer tänker, uppfattar och förhåller sig till problematiken och att analysera likheter och skillnader i upplevelser, förståelse och personliga erfarenheter. Eftersom den här studien ger belägg för att olika omfattningar av frånvaro kan förstås som problematisk och att frånvaron sällan är statisk till sin karaktär eller sitt uttryck vill jag hävda att begreppet problematisk skolfrånvaro respekterar problemets komplexitet. Av samma skäl kan det enligt min mening vara både godtyckligt och olyckligt att klassificera elever som skolvägrare, skolkare eller hemmasittare. Sådana klassificeringar riskerar att bidra till ett antal antaganden om orsaker och åtgärder som inte alltid ger en rättvis bild av problemet eller av hur positiv utveckling kan optimeras.

För vem, eller på vilket sätt, skolfrånvaron är ”problematisk” är ytterligare en aspekt som ger utrymme för tolkningsmöjligheter och kräver en reflexiv diskussion. Till en början kan man ställa frågan: varför närvara i skolan över huvud taget? Lärande sker ju även utanför den. Till skillnad från länder där exempelvis hemskolning tillåts, har Sverige en lagstadgad skolplikt och att närvara i skolan är också en stark samhällelig norm. Barns rätt, men också skyldighet, att gå i skolan är därför en central förutsättning för avhandlingen. Det kan dock påpekas att om det finns synnerligen starka skäl, exempelvis sjukdom av allvarligare grad, kan skolgången ske på ett alternativt sätt. Det kan handla om skolgång på annan lämplig plats, exempelvis i annan lokal eller i hemmet. I takt med att den traditionella klassrumsundervisningen utmanas och utvecklas kan

eventuellt flerformsundervisning med stöd av digitala komplement öppna upp för alternativa undervisningsformer. Interaktiv undervisning i realtid eller distansundervisning är potentiellt fruktbara tidsbegränsade lösningar i syfte att tillhandahålla utbildning för elever med problematisk skolfrånvaro. Under sådana omständigheter omförhandlas kravet på fysisk närvaro i klassrummet, vilket kan reducera avståndet till skolan och utbildning. Detta återkommer jag till i mina slutkommentarer.

En ytterligare frågeställning som studien inte explicit undersöker är om frånvaron behöver vara problematisk i alla avseenden? Jag hävdar med stöd av tidigare forskning och studiens empiri att frånvaro sällan är av godo. Majoriteten av elev- och föräldranarrativen illustrerar hur frånvaron har inneburit lidande, primärt för eleven men även för andra i familjen. Om eleven känner sig utanför i skolkontexten så riskerar frånvaron att förstärka utanförskapet i relation till skolan och samhället. Samtidigt visar den här studien att undandragandet är ett sätt att i vissa fall skydda sig själv mot känslan av ensamhet eller att inte uppleva sig ha resurserna att klara av att prestera på skolans kunskapsarena eller den sociala arenan. Att skydda sig från att ”misslyckas” eller att undvika att exponeras för en otrygg miljö är i vissa avseenden ett rationellt beteende. Mot bakgrund av detta resonemang, och ur ett elevperspektiv, är det kanske möjligt att uppfatta även närvaron som problematisk. Denna frågeställning öppnar upp för ett vidare resonemang om huruvida frånvaro temporärt, eller under särskilda omständigheter, kan vara mindre problematisk än närvaro.

Reflektion om avhandlingens teoretiska utgångspunkter

I arbetet med att förstå problematisk skolfrånvaro som fenomen har Bronfenbrenners utvecklingsekologiska teori fungerat som ett analytiskt ramverk. Det behöver dock understrykas att ramverket genom åren har utvecklats och förändrats vilket redovisades i kapitlet Teoretiska utgångspunkter. Tudge m.fl. (2009) betonar att forskaren behöver acceptera ramverkets utveckling och att exempelvis utesluta Bronfenbrenners senare tankar gör inte teorin rättvisa. Därmed inte sagt att alla delar i det teoretiska ramverket behöver tillämpas. Tvärtom skulle detta, enligt Tudge m.fl. (2009) innebära en mycket omfattande och komplex studie som exempelvis behöver beakta genetiska och biologiska variabler, samla empiri över en längre tid samt placera studien i sitt historiska sammanhang. Jag har, samtidigt som jag respekterar teorins utveckling, i huvudsak applicerat Bronfenbrenners tidiga tankar som en grund för min studie.

Initialt betonade Bronfenbrenner framför allt kontextens betydelse för utveckling, men som ett resultat av teorins progression kom dock individens egen roll i utvecklingsprocessen att positioneras tydligare (Rosa & Tudge, 2013). Det finns dock kritiska röster som anser att denna aspekt inte tydliggörs i tillräcklig

omfattning. Christensen (2016) menar exempelvis att resiliens är en faktor som kan adderas för att komplettera ramverket. Resiliens, eller motståndskraft, innebär förmågan att övervinna hinder och kriser med egenskaper som social kompetens, lösningsfokuserat tankesätt, kritisk medvetenhet, förmåga till självständigt agerande och en drivkraft att se möjligheter (Zolkoski & Bullock, 2012). Konceptet resiliens skiljer sig från det traditionella konceptet om risk- och skyddsfaktorer. Det förstnämnda riktar fokus mot individuella variationer som svar på jämförbara erfarenheter (Rutter, 2006). Individuell motståndskraft kan också härledas till fysiologiska eller psykologiska processer snarare än till externa risk- eller skyddsfaktorer. För att förstå varför vissa individer har större motståndskraft mot exempelvis yttre stress behöver man beakta tidigare erfarenheter av liknade situationer vilket kräver en kombination av psykologiska och biologiska forskningsansatser och forskningsstrategier, menar Rutter (2006). Min studie tillämpar av denna anledning inte motståndskraftskonceptet, men beaktar hur några framträdande individuella egenskaper tolkas vara av betydelse för att kunna hantera skolan som kunskapsarena och social arena. Drakenberg och Malmberg (2013) påpekar också att det råder vissa oklarheter om hur resilienskonceptet kan integreras i Bronfenbrenners teoretiska ramverk. Samtidigt bör det påpekas att på liknande sätt som Bronfenbrenners teoretiska ramverk har utvecklats till att rikta fokus mot samspelet mellan individen och miljöfaktorer, har även förståelsen av resiliens som koncept skiftat fokus mot de miljöer som präglar en individs utveckling. Sådan forskning söker sålunda inte enbart svar på hur en elev, givet hans/hennes svårigheter, lyckas hantera en utmanande lärmiljö, utan även hur exempelvis hem och skola i samklang lyckas förena normer och värden som tillsammans bidrar till en stimulerande utvecklingsekologisk kontext.

Ytterligare kritik mot Bronfenbrenners utvecklingsekologiska ramverk handlar om att det är abstrakt och att empiriska anknytningspunkter är svåra att upptäcka i ramverket (Jarvis, 2007). Att den kontext som vi lever i influerar vår utveckling, liksom att individen själv påverkar sin egen utveckling, påpekar Tudge m.fl. (2009) är en truism. Detta innebär att det teoretiska ramverket kan uppfattas som allmängiltigt och att det är svårt att ta hänsyn till alla variabler som påverkar en individs utveckling. Detta har jag också varit medveten om under arbetsprocessens gång, varför faktorer som exempelvis bostadsområde och föräldrars utbildningsbakgrund exkluderats inom ramen för det här avhandlingsprojektet. Det handlar således om avgränsningar och inte om att sådana faktorer är ovidkommande. Att inkludera alla omgivningsvariabler med inflytande på individens utveckling är inte möjligt eller eftersträvansvärt. I mitt val av ansats ligger det dock ett ansvar att med respekt för intervjupersonernas upplevelser och perspektiv tolka och analysera vad som sägs och inte sägs och därigenom ge mening och fördjupad kunskap om det studerade fenomenet.

Fördelarna med Bronfenbrenners utvecklingsekologiska ramverk är många: framför allt har det bidragit till att undvika ett reduktionistiskt perspektiv på problematisk skolfrånvaro. Detta är viktigt att poängtera med tanke på studiens framställning av problemet som mångfacetterat och komplext. När vi lyfter blicken från vad som händer i elevens närmiljö kan problematisk skolfrånvaro också förstås ur ett samhällsperspektiv, vilket vill säga att problematiken kan antas emanera från makrosystemet. För att exemplifiera detta tar jag stöd av Aspelin och Persson (2011) som påpekar att den dominerande samhällsdiskursen med sin betoning på individualism har bidragit till att det skett en förskjutning från lärarna till att eleverna själva ska ta ansvar för lärandet. Att planera, strukturera och organisera sitt eget arbete är förmågor som vissa elever har, men långt ifrån alla, vilket den här studien visar. Persson och Persson (2012) påpekar att individuellt arbete kan tolkas som den ultimata differentieringen, men samtidigt sker detta på bekostnad av lärarens kunskapskapital, det kollektiva samtalet och sociala interaktioner. Om dessutom utbildningsklimatet domineras av mätbara resultat och effektivisering, medan värdegrundsfrågor tilldelas mindre betydelse i praktiken, riskerar det underminera samhällsuppdraget att utveckla demokratiska förmågor hos alla unga för ett framtida aktivt samhällsdeltagande. Är förhållandet mellan samhällets krav och förmågan att uppfylla kraven för stort riskerar utbildningskontexten bidra till alienering. Med detta resonemang menar jag att rörelsen från makrosystemet till mikrosystemet får en ”rekyleffekt”. Om elever indirekt alieneras från skolan av faktorer inom makrosystemet riskerar det innebära samhällskostnader i form av insatser från socialtjänsten, barn- och ungdomspsykiatrin, eller ökade kostnader inom socialförsäkringssystemet.

Även om tidsfaktorn tydliggjordes i Bronfenbrenners senare verk har tiden alltid funnits med som en variabel att beakta i relation till utveckling. Eftersom tiden genomsyrar alla system vill jag dröja kvar vid kronosystemet och diskutera det något. Frånvarons längd behöver inte vara avgörande för vilken påverkan den får för elevens utveckling, men det är rimligt att anta att ett års frånvaro har en starkare negativ påverkan än exempelvis tre veckors frånvaro. Som tidigare nämnts tillkommer vanligtvis faktorer som vuxna behöver förhålla sig till vid exempelvis ett års frånvaro. Sådana faktorer kan vara ovana vid skolarbete, eftersläpning i skolarbetet och potentiell osäkerhet i interagerandet med andra i sociala sammananhang. Utbildningsplanernas förutbestämda tidsramar och det tidsrum som anger när bedömning av elever ska ske är ramfaktorer som styr lärarnas arbete (Balldin, 2006). Det teoretiska ramverket har här tjänat till att visa på hur kontrollsystemet bidrar till den stress som missgynnar elever som befinner sig utanför skola och utbildning. Successiv återintegrering och skolans tidsnormer är inte alltid förenliga. Tidsfaktorn behöver således beaktas i det praktiska arbetet att främja närvaron, vilket jag återkommer till avslutningsvis.

I den här avhandlingen har jag använt alienation som ett analytiskt instrument för att fördjupa förståelsen av problematisk skolfrånvaro. Min bedömning ligger i linje med Lundbergs (2020) uppfattning att alienationsbegreppet i relation till skola är mer vanligt förekommande i internationella studier (jfr Haschar & Hadjar, 2018) än inom svensk forskning. Mot bakgrund av konceptetets ringa förekomst i svensk skolfrånvaroforskning ser jag det som ett teoretiskt bidrag till detta forskningsfält.

Det är här lätt att dras in i en dystopisk diskussion om problematisk skolfrånvaro, det vill säga att skolfrånvaro leder till ofullständig utbildning, arbetslöshet och psykisk ohälsa. Det utvecklingsekologiska teoretiska ramverket har dock bidragit till att visa hur rörelser sker inom och mellan system och att sådana rörelser kan förändra situationen i positiv bemärkelse. Det kan handla om människor, miljöer eller händelser som stödjer elevens utvecklingspotential, vilket är vad studien visar. De elever och föräldrar som intervjuades beskrev också vid intervjutillfället en betydligt ljusare framtidstro än vad som var fallet när problematiken var som mest påtaglig.

Reflektion om överväganden och tillvägagångssätt

I syfte att fånga inifrånperspektivet på problematisk skolfrånvaro och möjliga vägar att vända frånvaro till närvaro valde jag att använda intervjumetoden. Det har inneburit att jag i direkt samspel kunnat ta del av varje enskild individs upplevelse av sin sociala värld (Lofland & Lofland, 1995). Eftersom min preferens har varit att förstå verkligheten ur intervjupersonernas synvinkel har den semistrukturerade intervjuformen skapat goda förutsättningar att undvika förvanskning av inifrånperspektivet. Att intervjupersonerna kunnat uppehålla sig vid händelser, skeenden och känslor som haft betydelse för frånvaro och närvaro utan att vara alltför starkt styrda av förutbestämda frågor har berikat narrativen. Även om detta kan upplevas något fragmentariskt har min strategi varit att ge intervjupersonernas röster rikligt med utrymme i avhandlingen i syfte att illustrera de uttolkade temana. De tre olika informantgrupperna har bidragit med olika pusselbitar till bilden av problematisk skolfrånvaro, vilket jag ser som en central styrka i avhandlingen.

I intervjuerna med skolpersonalen har jag strävat efter täta beskrivningar och autentiska exempel från deras arbete med problematisk skolfrånvaro. Jag har även varit noggrann med att betona min önskan att ta del av deras förståelse av sociala miljöer, skeenden och handlingsmönster i relation till problematisk skolfrånvaro. Skolpersonalen har utifrån sitt professionsperspektiv kunnat överblicka hur skolfrånvaron framträder i olika åldrar, framför allt i högstadieåldern, och de har även bidragit med metaperspektiv på skolfrånvaro. Att de intervjuade företräder olika yrkesgrupper har, anser jag, breddat och berikat studiens

skolperspektiv. I efterhand har mina reflektioner framför allt kretsat kring vilket resultat jag hade fått om skolpersonalgruppen hade avgränsats till enbart klasslärare och mentorer. Möjligtvis hade deras ”första linje”-perspektiv gett en annorlunda bild av skolans kunskap och förutsättningar att hantera problematiken. Å andra sidan hade jag förlorat det bredare helhetsperspektiv som blev tillgängligt när representanter från olika professioner i skolan inkluderades. Vidare hade möjligtvis intervjuer med politiker och skolledare kunnat berika makroperspektivet i studien. Samtidigt är det teoretiska ramverket mest utvecklat i relation till mikro- och mesosystemet, varför de empiriska utdragen övervägande rör dessa system.

Jag avskrev tidigt tanken på att intervjua elever och föräldrar under pågående skolfrånvaro med motiveringen att det kunde riskera att bidra till stigmatisering av intervjupersonerna. Att vara under 16 år och berätta om en pågående svår kris, vilket skolfrånvaro kan vara, kräver mycket av både elev och forskare vad gäller tillit, trygghet och relationsskapande förberedelsearbete. Sålunda fann jag framför allt moraliska incitament, men även praktiska anledningar, till att utesluta detta alternativ. Vidare bedömde jag det forskningsetiskt mer framkomligt att intervjua elever som fyllt 16 år och därför själva kunde ta ställning till att medverka i studien.

Att bedriva och avrapportera en tillförlitlig kvalitativ forskningsstudie har krävt en transparent forskningsprocess. Här har jag både muntligt och skriftligt problematiserat, presenterat och prövat olika forskningsproblem, möjliga forskningsdesigner och teoretiska ramverk i olika sammanhang. Kritisk granskning från handledare, doktorander och andra forskare har stärkt några centrala överväganden och tillvägagångssätt. Valet av informanttriangulering, intervju som metod och att analysera empirin med stöd av Bronfenbrenners teoretiska ramverk har uppmuntrats av både doktorander och seniora forskare. Under forskningsprocessens gång har jag mött frågor om alternativet att genomföra en fallstudie. Jag menar att en sådan också hade varit intressant (se exempelvis Strand, 2013) och kanske hade kunnat genomföras inom ramen för en annan forskningsdesign. Däremot hävdar jag att en fallstudie i relation till mina forskningsfrågor och studiens övergripande design hade inneburit stora etiska utmaningar vad gäller sekretessfrågor, vilka källor som skulle inkluderats och vilka källor jag behövt exkludera. Dessutom visar den här studien att elever under sin tid i grundskolan har deltagit i flera olika lärmiljöer, mött flera vuxna i skolkontexten och haft nära och mer distanserade relationer med många elever. Detta menar jag är faktorer som skulle försvårat arbetet med att avgränsa en sådan fallstudie. Vidare är det inte ovanligt att skolpersonal, föräldrar och elever möter andra professioner utanför skolan i samband med en svår livs- eller skolsituation. Utmaningen att få tillträde till ”rätt” personer, utan att tillstånd och

medgivande nekas eller återkallas, innebär att en fallstudie skulle vara mer sårbar mot yttre omständigheter (se exempelvis Denscombe, 2018).

Det vetenskapliga bidraget och studiens generaliseringspotential har avsetts att optimeras genom ett antal val och överväganden. Att låta elever i olika åldrar, pojkar och flickor, från olika kommuntyper i olika delar av landet komma till tals har breddat förståelsen av problematisk skolfrånvaro som fenomen. Sådana variationer återkommer även i urvalet av föräldrar. Dock är det framför allt kvinnor/mammor som jag vägletts till av mina gatekeepers, vilket har lett till att föräldraröserna representeras av en majoritet av mammor. Detta väcker vissa frågor, dels huruvida föräldraperspektivet hade framträtt annorlunda om övervägande män/pappor hade deltagit, dels huruvida det övervägande är mammor som har ansvar för kontakten mellan hem och skola vid skolfrånvaro?

Som avslutande reflektion om avhandlingens överväganden och tillvägagångssätt tar jag stöd av Larsson (2009) som menar att generaliseringen av forskningstexter fullbordas när läsaren kan dra nytta av studiens empiriska bidrag i relation till de processer, problem och fenomen som framträder i läsarens livsvärld. I en slutkommentar om studiens implikationer berör jag sådana antaganden.

Slutkommentar om studiens implikationer

Utbildning är en skyddsfaktor mot socialt utanförskap och arbetslöshet. Att inte få sin utbildning tillgodosedd är därför kostsamt såväl för individen som för samhället. Mot bakgrund av detta menar jag att fenomenet med problematisk skolfrånvaro inte bara är ett individuellt problem utan även angeläget att förstå ur ett samhällsperspektiv, vilket gör avhandlingens resultat relevant även för aktörer utanför den pedagogiska praktiken.

I min uttolkning av det empiriska materialet framstår tidsaspekten, vilken genomsyrar alla system, som en central faktor för utveckling, oavsett om det handlar om negativ eller positiv riktning. Min avhandling reser frågor om hur skolans organisation, struktur och kultur kan förhålla sig tidsflexibelt i relation till elever som av olika anledningar inte följer skolans tidsnormer. När skolans tidsstrukturer, exempelvis åldersindelning, timplaner och lärares arbetstid, utmanas uppstår rimligtvis en viss tidsstress, vilket alla aktörer inklusive eleven antas påverkas negativt av. I relation till de kulturellt institutionaliserade tidsförhållanden som råder i skolan ser jag skolfrånvaroproblematiken som en ”kamp mot tiden”, vilket skapar en negativ form av stress. Sundberg (2005) påpekar att i en samtid där föreställningen är att skolan bör vara tidsdisciplinerad, tidseffektiv och framtidsorienterad uppstår tidsdilemman, vilket jag hävdar genomsyrar problematisk skolfrånvaro som fenomen.

För att förstå, förebygga och arbeta med problematisk skolfrånvaro behöver balansen mellan risk- och skyddsfaktorer beaktas. Risk- och skyddsfaktorer kan kategoriseras som statiska eller dynamiska (Andershed & Andershed, 2015). Kön, etnicitet och tidigare skolsvårigheter är statiska faktorer som inte går att påverka. Med dynamiska faktorer avser Andershed och Andershed attityder hos individer, mentala processer och relationer. De sistnämnda aspekterna är påverkansbara och föränderliga, vilket även den här studiens resultat visar. Vidare kan risk- och skyddsfaktorerna förstås som proximala, exempelvis mobbning, eller avlägsna, exempelvis utanförskap på arbetsmarknaden. Sålunda kan händelser i elevens närmiljö få konsekvenser inom andra ekologiska system, vilket understryker vikten av tidiga insatser ur både ett individuellt och ett samhällsekonomiskt perspektiv.

Att enbart utreda individen, bara kartlägga lärmiljön eller uteslutande undersöka riskfaktorer inom familjen ger inte den nödvändiga helhetsbild som ofta krävs för att hantera problematisk skolfrånvaro på ett hållbart sätt. Det är viktigt att förtydliga att riskfaktorerna ingalunda nödvändigtvis leder till skolfrånvaro; i stället är riskfaktorer de förhållanden på olika nivåer som ökar risken för ett negativt utfall, exempelvis problematisk skolfrånvaro. En central beröringspunkt mellan forskning med hög ekologisk giltighet och skolans arbete med problematisk skolfrånvaro handlar om att förstå samspelet mellan de olika komponenterna i de ekologiska systemen. Här behöver skolan involvera olika professionsperspektiv i arbetet på skolan, men skolan och familjerna kan även behöva stöd från andra professioner utanför skolans organisation (jfr Hawkrigg & Payne, 2014, s. 956).

Även om jag ser avhandlingen som en helhet, där varje kapitel står i förbindelse med de andra, så menar jag att studiens olika segment kan dra intresset till sig beroende på vilken roll eller utsiktsposition läsaren har. Avhandlingens empiriska bidrag kan därför tillämpas på olika nivåer och av olika aktörer. På individnivå visar framför allt elevnarrativen hur små men viktiga handlingar av betydelsefulla personer i elevens närhet har bidragit till känslan av att vara betydelsefull, att vara accepterad och att känna tilltro till sin egen förmåga. På organisationsnivå har kontextuella förändringar i lärmiljön ofta varit nödvändiga för att en positiv utveckling ska ske. Det implicerar vikten av att inte bara kartlägga eleven utan även lärmiljön och identifiera vad som motiverar närvaro. På så sätt kan anpassningar och särskilt stöd utformas efter individens behov, förutsatt att skolorganisationen har möjlighet att erbjuda adekvata insatser och åtgärder. På samhällsnivå menar jag att det inte uteslutande kan åläggas den enskilda skolan att tillhandahålla en likvärdig utbildning. Här lutar jag mig mot Lavrijsen och Nicaise (2015) som påpekar att ur ett makroperspektiv bör skolfrånvaro inte enbart ses som ett resultat av utbildningssystemets eventuella tillkortakommanden, utan kan också bero på exempelvis socioekonomiska

skillnader utanför skolans påverkanssfär. Det talar för ett bredare ansvar för olika samhällsaktörer att ge stöd till socialt missgynnade familjer, där exempelvis förutsättningarna att tillgodose behovet av utbildningsstöd i hemmiljön är begränsade. För att kunna ge adekvat stöd till elever och familjer i svåra skolfrånvarosituationer behöver stödet ske i olika lättillgängliga sammanhang där barriären för deltagande är låg. Denna konklusion stöds av exempelvis Nix m.fl. (2005) som i sin studie förespråkar koordinerat stöd mellan olika samhällsfunktioner i syfte att motverka negativa uppväxts- och utvecklingsförlopp.

Att problematisk skolfrånvaro är relaterad till faktorer på flera nivåer försvagar inte skolans ansvar för att förhindra, utreda och åtgärda den uppkomna situationen. Tvärtom är det framför allt i elevens närmiljö som möjligheterna är som störst för vuxna att påverka vilka aktiviteter, roller och relationer som möjliggörs. Eftersom eleverna träder in och ut mellan olika närmiljöer, exempelvis mellan hem och skola, mellan olika klassrum eller mellan styrda klassrumsaktiviteter och raster, krävs förmågor som att växla mellan olika roller och att anpassa sig efter de dolda sociala koderna inom varje närmiljö. Det kan som tidigare beskrivits även handla om stadieövergångar, skolbyten eller förändrade familjestrukturer. Faktorer som trygghet, förutsägbarhet och tydlighet hos närmiljöerna i ett mesosystem är förutsättningar som ökar kontextens utvecklingspotential. Sådana faktorer har vuxna i skolan och i hemmet möjlighet att påverka. Om kommunikationen mellan skolans aktörer, och här inkluderar jag även interaktionen mellan skolpersonal och föräldrar, sker med lyhördhet, respekt för varandras roller och med elevens behov i förgrunden menar jag att det finns goda förutsättningar för att aktivt hjälpa elever att närvara och utvecklas positivt i skolkontexten. Ett respektfullt samarbete och samverkan behöver sålunda inte hota skolpersonalens yrkesmässiga autonomi. Problematisk skolfrånvaro kräver dock vanligtvis att kommunikationen mellan hem och skola intensifieras, vilket antas öka lärares arbetsbelastning. Lärare behöver därför ges nödvändiga förutsättningar att utifrån behov erbjuda ett intensifierat samarbete med föräldrar i syfte att främja närvaro, lärande och allsidig utveckling.

I tider av snabb samhällsförändring kommer den teknologiska utvecklingen erbjuda möjliga organisatoriska, strategiska och pedagogiska vägar att nå och hjälpa skolfrånvarande elever. Om barriären mot att återvända till skolan består av faktorer som att vara efter i skolarbetet, ovana att interagera med andra eller svårigheter att visa sina förmågor i skolkontexten kan onlinemiljön erbjuda en alternativ lärmiljö för att underlätta studiegången. Att delta i virtuella klassrum, följa undervisning online eller få möjlighet till interaktiva möten med specifika professioner kan ses som strategier i syfte att främja delaktighet, lärande och skolnärvaro. För att återknyta till mina teoretiska utgångspunkter belyser detta hur faktorer utanför elevens, och i vissa avseenden den enskilde lärarens, påverkanssfär kan möjliggöra eller förhindra delaktighet i skolan. Detta resone-

mang väcker frågor om hur flexibel skolan kan eller bör vara när det gäller att anpassa stödet för elever med problematisk skolfrånvaro, eller om eleverna ska anpassa sig till det stöd som erbjuds? Jag hävdar dock att relationsarbeten mellan skolpersonal och elever även kan ske i den digitala värld där många ungdomar befinner sig (se exempelvis Björk, 2017). Onlinemiljöer erbjuder ett socialt fält som ständigt är tillgängligt och inte avgränsat till en klass, en skola eller ett bostadsområde. En elev med få offline-vänner kan också ha många online-vänner. Är då eleven under sådana omständigheter socialt isolerad? På vilket sätt fjärr- och distansundervisning hjälper eller stjälper skolfrånvarande elever i gymnasiet är ett tänkbart ämne för vidare studier.

En av mina centrala utgångspunkter har varit att stärka kunskapsbasen om problematisk skolfrånvaro bland yrkesverksamma inom skolan. Detta är särskilt angeläget eftersom lagstiftningen år 2018 skärptes gällande skolors och kommuners ansvar att uppmärksamma och hantera problematisk skolfrånvaro (SFS 2010:800). Det är naturligtvis då lockande att ur empiriska undersökningar likt denna mejsla fram en modell för hur frånvaro ska förhindras och eller en modell för hur skolor ska hjälpa elever tillbaka till skolan igen. Skolor behöver å ena sidan utforma en organisatorisk struktur och samverkansformer med fokus på att tidigt uppmärksamma elever som är i riskzonen för att utveckla frånvaro-problematik och på så sätt möta eleven där den befinner sig i sin utveckling. Å andra sidan är problematiken vanligtvis alltför komplex för att generella modeller ska kunna komma till rätta med den, framför allt när det handlar om frånvaro över längre tid. Även om avhandlingens empiriska underlag synliggör några centrala gemensamma drag i narrativen, är varje enskilt fall av frånvaro unikt och behöver därför utredas, förstås och hanteras som det unika fall det är. Det är angeläget att låta elevernas röst få komma till tals på ett sätt som är fruktbart i syfte att bryta ett tillstånd av alienation från skolan. Att komma till tals behöver inte alltid tolkas bokstavligt, utan det handlar om att göra eleven delaktig i sin egen process att möjliggöra återgång till skolan. I sammanhanget är det viktigt att förtydliga att eleven inte alltid själv har lösningen på hur närvaron ska möjliggöras; därför menar jag att betydelsefulla vuxna behöver vidga elevens handlingshorisont och tillsammans med eleven utforska alternativa vägar tillbaka till en fungerande skolgång.

Avslutningsvis vill jag betona att avhandlingens empiri bygger på frikostiga utsagor från skolpersonal och föräldrar, men i centrum för studien befinner sig eleverna som generöst berättat om sig själva och deras periodvis svåra skol- och livssituationer, såväl som positiva och hoppfulla förändringsprocesser. Av-handlingens resultat visar på betydelsen av att, trots elevers manifesterande av oppositionella beteenden och undvikandebeteenden, arbeta uthålligt för att vända frånvaro till närvaro. För trots allt, eller som eleven Emma beskriver det, vilket också avslutar den här avhandlingen: ”man är ju typ elev, fast på avstånd”.

Summary

Background and Aim

In Sweden, all children have a statutory right to education, and the parent or guardian of a child of school age must ensure that the child completes his or her compulsory schooling (SFS 2010:800). School attendance is also a basic prerequisite for further education as well as for future opportunities in the labour market (Kearney et al., 2019a). Against this background, school absenteeism has been highlighted as a growing problem, both in Sweden and in other countries (Gren-Landell et al., 2015). School and education are regarded as factors protecting against criminality, drug abuse and social exclusion, and therefore problematic school absenteeism does not just threaten the student's wellbeing but is also potentially a problem for society (Ekstrand, 2015). Problematic school absenteeism has not only attracted national attention but is a global phenomenon (Gren-Landell et al., 2015, De Witte & Csillag, 2014; Kearney et al., 2019a; Reid, 2012).

Most previous research has focused on factors contributing to the risk of problematic school absenteeism, the consequences of absenteeism, and types of treatment of anxiety-related school absenteeism. More recent research has emphasised the need for a change of perspective, from constantly focusing on individual factors in relation to problematic school absenteeism, to highlighting how schools can create a motivating environment (Ek, 2018; Ekstrand, 2015; Warne et al., 2020). Havik et al. (2014) emphasise the limited availability of research-based knowledge about the importance of school-related factors on school absenteeism, and call for research involving the experiences and perspectives of parents, professionals and the students who are absent from school. My dissertation is thus intended to contribute additional knowledge in response to this demand.

The aim of the study is to provide added knowledge about problematic absenteeism in the compulsory school and the factors and processes that lead to such absenteeism, but also, conversely, those that increase school attendance, as well as the chances of reintegration into school and education. By capturing the experiences, perspectives, and understanding of problematic school absenteeism of important stakeholders (students, parents, and school staff) I wanted to answer the following research questions:

- How do students, parents and school staff describe problematic school absenteeism and what factors do they see as central to its occurrence?

- What factors do students, parents and school staff describe as being central to the process of turning problematic absenteeism into increased attendance and participation in the activities arranged by the school?
- How can stakeholder descriptions of problematic school absenteeism and the processes that promote attendance be explained and interpreted from a multilevel perspective? Particular attention is paid to the student's immediate environment, but also to the interaction between immediate environments and conditions of a more general nature.

Research overview

The following overview addresses previous research into school absenteeism, as well as providing a general outline of risk factors associated with problematic absenteeism.

Problematic school absenteeism has been subject to research for several decades and interest in the field has grown over time. Historically, this research has been conducted within a range of disciplines such as education, sociology, psychology, medicine, and social work (Kearney, 2003; Kearney, 2016). The complexity of the phenomenon means that it affects many different professionals in education, mental health, and public policy (Kearney et al., 2019b). Research into school absenteeism is dominated by the US, Canada, Australia and the UK (Kearney, 2008b), but the problem is perceived as being universal, and studies and reports from different parts of the world are indicative of a widespread global problem (Melvin et al., 2019). Many studies stress the negative consequences of school failure and school absenteeism in both the short and the long term (Bradshaw et al., 2008; Ek, 2018; Kronholz, 2011; Richardson, 2016). In the short term, it can be a matter of falling behind in school and a self-image of being different. In the long term, school absenteeism increases the risk of unemployment, mental disorder, and social alienation (Ingul & Nordahl, 2013; Rumberger, 2011; Dube & Orpinas, 2009; Bradshaw et al., 2008). Strand (2013) points out that it is a complex problem, in the first instance affecting the individual, but additionally families, schools and society. Swedish research into school absenteeism is extremely limited, especially as regards studies that allow students or parents to make their voices heard.

A considerable amount of research has focused on identifying risk factors in relation to school absenteeism. Some such factors have to do with the characteristics of the child, of the family, of the school, or of the peer group (Gubbels et al., 2019). Kearney and Bates (2005) highlight that depression, fear, and generalised or social anxiety often are associated with school absenteeism. According to Kearney (2008b), nausea, headaches and asthma are somatic disorders that can be linked to problematic school absenteeism. Kearney points

out that such ailments may be about seeking the attention of significant other people, or be due to stress, but believes also that there might be medical explanations of the ailments. It should be noted that problematic absenteeism is not a diagnosis, but is often linked to diagnoses such as anxiety and behavioural disorders (Egger et al., 2003). Bullying can also be classified as a risk factor for depression (Ttofi et al., 2011) while mental disorders can in turn add to the barrier against attendance. If the school is perceived as unsafe, this risks contributing to avoidance behaviour and having a negative effect on learning and mental health (see for example Hutzell & Payne, 2012). The strategy of avoiding unsafe environments may reduce anxiety in the short term, but the child risks a generalisation of the anxiety to other contexts such as bus journeys, spending time with friends, or participating in recreational activities (Wood et al., 2012).

The early teenage years are a time in life when the individual works to develop, safeguard and reshape his/her identity (Ziehe, 1993, p. 37). At the same time, it is a period when a number of changes affect the individual (Ek & Eriksson, 2013). The onset of puberty and the transition to upper secondary school generate changes in social relationships, normally involving an expanded social sphere. Students then seek their sense of belonging in new (school) contexts during a period when peer group relationships are of particular importance (Pellegrini & Long, 2002). Place et al. (2000) point out that school consists of a complex network of social structures, which can cause stress and be experienced as burdensome by some students. The authors see a connection between problematic school absenteeism and individual abilities, such as the ability to handle potential social challenges and problems in the school context. Ziehe (1993) describes it as follows: "you must be able to present yourself, represent yourself socially and mentally, score points and – to put it cynically – sell yourself" (Ziehe, 1993, p. 37). School avoidance can often be due to worry and anxiety about being exposed to social situations that require specific social abilities that the students feel they lack (Elliott & Place, 2019). Difficulty in social interaction can therefore become an obstacle to finding a sense of belonging in a group. According to previous research, the expectations and rules that apply in school, and how the school day is organised, are important influences on student participation and attendance at school (Fortin et al., 2006). Havik et al. (2014) point out that students who are vulnerable to change, transfers and less organised classrooms, experience stress and insecurity when taking part in activities that are less structured.

Family circumstances can also affect student ability to attend school. This could, for example, relate to conflicts within the family, physical or psychological neglect, or divorce (Kearney, 2008a). Low socio-economic status, parents not providing their children with support for homework, negative attitudes towards teachers, and family contexts in which education is not valued are likewise

circumstances associated with truancy (Attwood & Croll, 2006). Parents can also influence absenteeism by intentionally keeping a child at home or because their ability to encourage attendance is reduced for various reasons (Heyne et al., 2019). This falls within the concept of school withdrawal. At the same time, this conclusion needs to be treated with some caution, as many students in such home situations are not absent from school, and many students absent from school do not come from such family contexts.

The English-language literature contains a rich flora of concepts and terms that relate to problematic school absenteeism. There also appear to be differences in the linguistic framework, depending on the discipline in which the research was conducted, and what the research seeks to answer (Birioukov, 2016). Kearney (2003) points out that the terminology is also reflected in the measures adopted in investigations and assessments. The lack of consensus about how to define school absenteeism is a key issue within school absenteeism research (Elliott, 1999; Kearney, 2003).

Different terms for school absenteeism are used in the Swedish context as well, depending on which practitioner is addressing the problem (see, for example, Ek & Eriksson, 2013). Truancy, or illegitimate occasional absences, is a definition with a scientific basis internationally as well as in the Swedish context (Ek, 2018; Jönsson, 1990; Strand, 2013). However, societal discourse has developed towards differentiating school absenteeism with the help of concepts that more clearly indicate the nature of the absenteeism, such as “korridorvandrare” (corridor walker) or “hemmasittare” (stay-at-home students) (see, for example, Strandell, 2009). The concept of “hemmasittare” is not used in a study on turning absenteeism into attendance, included in the Government Official Report on problematic student absenteeism (SOU 2016:94), on the grounds that it is not used in the education laws.

Problematic school absenteeism is an umbrella concept which this dissertation uses as its basis (see, Kearney, 2008a). Problematic absenteeism refers to students who are absent for a limited period or longer term. It might refer to any absence, both legitimate and illegitimate, which adversely affects the student’s social and knowledge development. Absenteeism is also classified as problematic if it contributes to social exclusion and/or if it has an influence on mental well-being (Gren-Landell et al., 2015). It might also refer to students who frequently resist attending school, or who try to avoid going to school. Students who attend school but clearly resist participating and being present in the classroom are also included (Kearney, 2006).

Theoretical framework

With the aim of deepening our understanding of problematic school absenteeism, while preserving its complexity, I have used Bronfenbrenner's (1977, 1979a, 1986a) ecological systems theory of human development. The importance of the environment for the development of the individual is a basic element of Bronfenbrenner's theoretical framework (Rosa & Tudge, 2013). Bronfenbrenner (1979a, p. 3) describes the ecological environment as intertwined structures, like Russian dolls, with each one fitted within the next. The five interrelated systems that have a direct or indirect effect on the development of the individual (Bronfenbrenner, 1977, 1979a, 2006) are the microsystem, mesosystem, exosystem, macrosystem and chronosystem.

The microsystem refers to the individual and his or her closest environment, such as teachers, family members and peers. The microsystem forms a pattern of activities, roles and relationships that are experienced by the individual in various immediate environments. Human development takes place through processes of gradually more complex and reciprocal interactions that take place between an active, evolving biopsychological human organism and persons, objects, and symbols in his/her immediate environment (Bronfenbrenner & Ceci, 1994, p. 572). The mesosystem refers to the interplay and interaction between two or more microsystems. Relationships, co-operation, and collaboration between significant adults within the school are important for the continued development of the student. The communication and relationship of the parents with the school staff is another example of interaction within the mesosystem, which is also of importance for the student's school situation. The exosystem includes people, environments, and activities with which the student has no direct involvement. However, events and decisions within these environments may have an indirect impact on the student's situation in school. The macrosystem is the societal context of which the individual forms part. Society's values, cultural norms and political decisions can have both direct and indirect consequences for the individual. Bronfenbrenner and Evans (2000) emphasise the importance of understanding the dynamic interplay between processes over time, through different analysis levels and contexts, where time and point in time are of central importance for research focusing on human development. The chronosystem is the latest component added to Bronfenbrenner's framework and applies throughout all system levels (Bronfenbrenner, 1986b). It refers to time aspects such as continuity or interruptions in ongoing proximal processes, proximal processes over a longer period of time, such as days and weeks, as well as time in the form of epochs within and between generations (Bronfenbrenner & Morris, 1998). The time factor is therefore important for the strength of the processes that influence the development of the student.

Developmental-ecological ideas have advantages both for research purposes and in practical activity. With the aid of a developmental-ecological framework it becomes possible to understand how individuals think, feel and act in a certain context, such as school, in a wider perspective than the immediate situation. In this sense, Bronfenbrenner's (1977, 1979a, 2006) developmental-ecological theories apply a broad perspective on individual development and claim to identify and understand structures, patterns, and contexts with a view to discovering new approaches and alternative solutions. Since the individual's interactions with significant persons, objects and symbols constitute the driving force behind development, according to the developmental-ecological framework, the main focus is on the importance of the immediate environment for school attendance and participation. Individual factors as well as more indirectly influencing factors are considered.

I have used the concept of alienation (Bronfenbrenner, 1986a; Finn, 1989; Hascher & Hadjar, 2018; Hascher & Hagenauer, 2010) to reach a deeper understanding of potential generators of unfavourable conditions in school, which by extension influence the students' ability to attend school. The concept of alienation has been developed and used in the disciplines of sociology, psychology and education. In line with the focus of the dissertation, the concept of alienation is used to highlight what in the student's immediate environment, as well as what external conditions, contributes to an emotional and physical withdrawal from school and education.

Methodological considerations

I have adopted the ontological assumption that there are several ways to understand the outside world. The "reality" studied therefore differs depending on the position from which the social science phenomenon is studied, which provides scope for more ways of explaining how the world is constituted. The empirical data are based on the interviewees' experiences, perspectives, understanding and interpretations of problematic school absenteeism, which I then interpret and analyse using the theoretical framework. How the social phenomenon of problematic school absenteeism appears and is understood is therefore subject to several stages of interpretation. A fundamental assumption of the study is that the context affects how the interviewee thinks about him/herself, his/her surroundings and how he/she acts in a changing environment.

In my study, I have made selection of respondents from seven different municipal groups using the 2017 municipal categorisation according to the Swedish

Municipalities and County Councils (SKL) [2]: large town, small town/urban area, commuting municipality close to large city, rural municipality, low-commuting municipality close to large town, commuting municipality close to large town, and large city. My intention was not to carry out any systematic analysis of similarities and differences between different types of municipality. However, I have been open to consideration of information about any significant differences in available learning environments and municipality-wide support in relation to various aspects of problematic school absenteeism.

As I wanted to obtain an insider perspective, I have chosen to interview students, parents/guardians and school staff who all have experience of problematic school absenteeism based on their different roles and situations. I have used so-called gatekeepers, primarily school head teachers, heads of student health services or other stakeholders with close links to people who met the set selection criteria in order to be guided to the interviewees included in the study. A total of 41 people were interviewed: 15 students, 15 parents, and 11 school staff. Out of ethical reasons, the selected parents were not related to the interviewed students. The interviews were conducted between autumn 2017 and autumn 2018. The students were aged between 16 and 25 at the time of the interview. The children of the parents interviewed in the study were aged between 11 and 18. The school staff in the study all worked within the compulsory school.

The interviews were structured around three broad themes and included a few pre-formulated interview questions. The semi-structured form of interview provided considerable space for personal descriptions by students and parents of the school absenteeism situation as well as which events, people and aspects had been of central importance during their educational careers.

In the course of the research process, I have had to take account of the fact that my ideas about the object of the study have influenced my choices, and thus also the results of the study. My main incentive for the research has been to contribute new knowledge in accordance with Merton's principle of disinterestedness, i.e. to avoid being influenced by interpretations or conclusions for which there is no scientific evidence (Swedish Research Council, 2017, p. 13). On the basis of triangulation of informants, a picture of problematic school absenteeism has been obtained from three different groups of respondents. In the dissertation I have given excerpts quite some space, supplemented by my own interpretation of events and activities. The reason for this approach is to emphasise the insider-perspective on

[2] SKL is now called Swedish Association of Local Authorities and Regions (SALAR, in Swedish SKR).

the social world, to avoid distorting the social reality, but also to contribute data for determining whether the results are transferable to another context.

I transcribed the interviews myself and listened and read the transcripts several times in order to provide a thorough understanding of the empirical material (c.f. Braun and Clark, 2006). I have had to accept that the analysis process was not linear in nature. This is evidenced by the dynamic work of arranging codes under categories and integrating these within the concepts of the theoretical analysis. As a student is an active stakeholder in both an educational and a social arena and these two arenas influence each other reciprocally, it was necessary to deconstruct the school into learning, relationships with school staff, and relationships with other students, in order to define what it is about school that is important to the barriers to student attendance.

Since the study focuses on issues containing many sensitive aspects, it has been of the utmost importance to deal with these by means of a well-informed ethical approach. The study adheres to the ethics considerations and guidelines summarized in *Good Research Practice* of the Swedish Research Council (2017). It was examined and approved by the regional ethical review board in Umeå in June 2017.

Results and analysis

Becoming alienated from school as an academic and social arena usually takes place gradually as the learning environment begins to place greater demands on the student's ability to organise his/her social life, as well as to structure, plan and organise his/her learning. The avoidance behaviour is the student's conscious or unconscious strategy for dealing with the discrepancy between demands and ability, and can therefore be seen as a way of protecting him/herself from perceived insecurity and unsafety.

Which aspects of school risk contributing to absenteeism varies, but they can generally be traced back to the learning situation, relations with school staff, or relations with other students. Avoiding individual lessons, whole school days or longer periods is rarely done on impulse, but the barrier has usually been building for some time. The process can vary from a couple of weeks to several years, just as the frequency and duration of the absenteeism can vary from a short period, to recurring periods, or to several years without attending school. One conclusion that can be drawn from the empirical material in the dissertation is that the early signs of problematic school absenteeism need to be identified, interpreted, and managed by school staff in order to avoid more serious forms of problematic school absenteeism. This study shows that parents may be the first adults to notice the problematic absenteeism, via verbal resistance to going to school,

somatic ailments, or behaviour causing concern. For school staff a pattern of recurring occasional absences appears to be the clearest indicator of absenteeism.

Students with problematic school absenteeism appear as a heterogeneous group, which is consistent with previous research. There are normally several interacting factors, on different levels, that together and in relation to the personal characteristics of the individual make attendance at school harder to achieve. Whether the proximal processes will generate positive development or dysfunction depends on the dynamic interaction between the individual and his/her immediate environment (see also Bronfenbrenner & Evans, 2000). The difficulties may appear more clearly in one immediate environment, for instance at home or in the classroom, which can make it harder for parents and school to reach a common understanding of the problem.

What the contributory factors are, what it is that triggers absenteeism, and what perpetuates absenteeism, are three components that need to be understood. The absenteeism trigger is not necessarily the key reason why the student does not come to school. Interpretation and analysis of the empirical material in the dissertation show that additional perpetuating factors operate when the student is absent for a longer period of time. Examples of such perpetuating factors are worry, depression and generalised anxiety, together with reduced ability to manage external and internal demands and a feeling that social links with significant other people are unstable. Falling behind in schoolwork and increased sensitivity to school-related setbacks are further aspects that can prevent attendance. These factors can also be causes of absenteeism, but this study emphasises that absenteeism often has a negative effect on such abilities. A student who loses the social link to the school, such as through inadequate contact with school staff or loss of peer group belonging, becomes distanced from the school's social arena. The conclusion is that the longer a student is absent from school, the greater the risk that aspects such as powerlessness, normlessness, and social isolation will consolidate the student's sense of alienation from school. In the event of extensive and long-term absenteeism, the student's social activities will usually be limited, while his/her solo activities will increase. In this context, the problematic absenteeism can be understood as an indication of internal alienation (Murdock, 1999). A pattern of negative interaction, primarily with other students but also with adults, is a central risk factor for student unhappiness at school. When the student isolates himself/herself socially, it appears to be increasingly important to break this pattern to prevent deterioration of general wellbeing and the weakening of social skills (c.f. Aspelin 2010). Extensive research also indicates that childhood and adolescence are sensitive periods in terms of social and emotional development (O'Toole, 2016). This emphasises the importance of proactive action in order to support young people's development and wellbeing in school.

The statements made by the students indicate that they have felt themselves to be different from others. This has often involved exclusion or the experience of being bullied. One conclusion from the analysis of the interviews with parents and school staff is that it is not always easy for adults to interpret and understand such exclusion. Nor does it appear to be easy for students to explicitly explain at a young age that they are vulnerable, excluded or victimized. In this context, it is important that the adults show an interest in the social spaces occupied by the students, including the classroom, corridors, the schoolyard, and online environments. This, and being accessible is highly important if adults are to be able to guide young people in their social interactions with each other.

The empirical material indicates that the flexibility of the school in addressing the differences between students, and adapting their demands and teaching methods, is limited by the requirement to assess students on the basis of short-term objectives. Unlike for instance class teachers and mentors, most of the school staff in this study were not the student's closest adult contacts in the school before the problematic absenteeism. Instead they have normally become involved in connection with difficulties at school such as problematic school absenteeism, and have then had a more active role in both the investigative and remedial work. The prerequisites for working proactively, investigating and remedying appear to vary between the assignments, roles, and scope for action of the professions. There is no uniform pattern in terms of which professions are involved, who takes the lead and is responsible for the work, and which support measures the students have the opportunity to benefit from.

The view held by school staff and parents concerning problematic school absenteeism suggests that the discrepancy between demands and ability is part of the mechanism that pulls the student away from school. Ziehe (1993) explains this as the principle of avoidance, which means that students relate to unmanageable demands by avoiding failure and discomfort. Dealing with school transitions, adapting to different social contexts, and participating in activities not perceived as meaningful pull the student away from school. At some point, many students may feel disinclined to go to school or experience difficulties in performing academically, but when that feeling is the prevalent one and the student has a sense of failure in several areas at the same time, the risk of problematic school absenteeism increases.

Being a teacher of a student not attending school for unclear reasons, being the parent of a child with problematic school absenteeism, or being a student, whose absenteeism is characterised as problematic, involve challenges for each of the three interview groups. This often risks developing into a pattern of negative interaction between student and parents, counterproductive or inadequate dialogue between school staff and parents, as well as demands on the student to

change his/her avoidance behaviour. Reporting the child as off sick, pointing out the responsibility for enforcing compulsory attendance, or forcing the student to go to school are measures that would hardly serve as long-term sustainable solutions to the problem. However, the dissertation shows that all three of the interview groups, including the students not attending school, want the same thing – to increase attendance at school again.

The study shows that in cases of problematic school absenteeism some form of contextual change is required in order to encourage increased attendance. This is a conclusion that contrasts with research that unilaterally highlights measures aimed at changing the thought patterns and behaviour of the student. One conclusion of this study is that if the problematic absenteeism has been going on for a long time, the process of increasing attendance will also need to be viewed in a longer perspective. The reasons that generated the absenteeism need to be dealt with by significant adults, but it will also be necessary to consider the consequences of the absenteeism when working to help the student get back to school. Study delay, social isolation, anxiety and depression are common consequences of long-term absenteeism. This means that the student will require relatively extensive support over a longer time.

What emerges in this study is that students, above all those with extensive and long-term absenteeism, usually need changes in the school environment if their attendance rates are to improve. Such ecological changes may be a question of teaching in an alternative learning environment, a change of school, or that other significant persons enter the student's life. All students in the study have been in need of support, regardless of their learning abilities or learning difficulties. The findings suggest that the attitude of the school staff towards the student is of considerable importance for how the student views himself/herself as a learning individual. This dissertation includes several examples of how key personnel in the school have helped make it possible for the student to cope at school from a learning and a social perspective. It is not always dependent on the profession, but is primarily a question of people with the ability and scope for action to see, listen and meet the student at his/her current development stage. Taking responsibility for building trust and confidence appears to be a characteristic of those key people at school who have played a prominent role in attendance-promoting activity. When this responsibility has been shared and accepted by several stakeholders at the school, the total strength of the supporting forces has increased, which has had a favourable effect on promoting attendance.

The chances of increased attendance appear to be optimised when school staff, parents, and students have a common understanding and view of difficulties, strengths, and possible ways forward. However, the work of changing the situation needs to be led by the school, since power to change the learning

environment resides within the school as an organisation. Many students have found it possible to access education when offered outside the framework of what would be regarded as typical schooling. For some students, an alternative learning environment has worked as the contextual change necessary for education to take place. Does this mean that the conclusion is that the regular school context does not suit all students? Instead of answering that question, I want to focus on the activities, roles and relationships that are possible at school. Are teachers in a position to create close and trusting relationships with all students, is the learning environment adapted to students with perceptual and cognitive difficulties, and are students with social interaction difficulties offered incentivising activities, for instance during breaks? Furthermore, if the school is well able, for example in terms of competence and scope for action, to meet the needs of all students with for instance socio-emotional difficulties, will it in such a case still be necessary to make use of central special teaching groups, local small teaching groups, or individual teaching outside the school?

If a student does not attend school, this by implication shows the importance of understanding what function such absenteeism fulfils. The school, in the form of the different contexts that influence the student's development, therefore needs to be studied and understood. This would include the student's space for learning, his/her peer groups, but also the organisation of the school. If an extensive investigation finds that the core of the problem lies outside of the school's area of responsibility or competence, external support functions such as social services and child and adolescent psychiatric services will need to intervene and collaborate with the school.

If there is a need for a change of direction in the student's school career over a period of time, the study shows that there exist learning environments, school staff, strategies, and prospects for students to be reintegrated into education. However, there appear to be several paths to achieving the objective of school attendance, in which guidance is needed from the student's perspective and response. A key conclusion is that the need for a sense of belonging in a social context is important to students, regardless of personal characteristics and experiences. When students have started re-attending, this has often been in a context where they have felt acknowledged, where they have felt a sense of community with others, and where their inherent potential has been able to flourish. This could for instance mean to feel a sense of belonging in the school, closeness to the members of the school, pleasure in participation, and to experience the school as a safe place (c.f Keyes, 2006).

Conclusions

Problematic school absenteeism is resulting from a range of factors, particularly at micro and meso levels, interacting over a longer period of time. There is a need to distinguish between underlying, eliciting and maintaining factors. Shorter spells of truancy and absence related to illness may be early warning signs. Feelings of being different and lonely, harassment by peers, and difficulties to live up to the demands in school are commonly described as factors pushing the student away from school. Absence from school for a longer period of time in turn results in problems such as anxiety, depression, reduced social contacts and lagging behind in school-work that maintain and increase the difficulties to go back to school. The students, above all those with extensive and long-term absenteeism, usually need changes in the school environment if their attendance rates are to improve. Such ecological changes may be a question of teaching in an alternative learning environment, a change of school, and/or that significant persons enter the student's life and contribute to a manageable study situation. Such a conclusion is in contrast to research that one-sidedly points to measures aimed at changing the student's patterns of thought and behaviour.

Discussion

To understand, prevent and work with problematic school absenteeism, account needs to be taken of the balance between risk factors and protective factors. Risk factors and protective factors can be categorised as static or dynamic (Andershed & Andershed, 2015). Static factors, which cannot be influenced, include gender, ethnicity, and previous history of difficulties at school. As dynamic factors, Andershed and Andershed count the attitudes of individuals, mental processes, and relationships. The latter aspects can be influenced and changed, as is also shown by the results of this study. Risk factors and protective factors can also be understood as proximal, such as bullying, or remote, such as exclusion from the labour market. Events in the student's immediate environment can therefore have consequences within other ecological systems, which stresses the importance of early intervention from both an individual and a socio-economic perspective. Against this background, I believe that the phenomenon of problematic school absenteeism is not only an individual problem but also needs to be understood from a societal perspective, which makes the results of this study relevant also for others outside the educational sphere.

The empirical material has brought up many practical implications, some of which are detailed here. At the individual level, the student narratives above all show that small but meaningful actions by significant other persons have contributed to a feeling of significance, of being accepted, and of feeling confident of their own ability. At the organisational level, contextual changes in the learning environment have often been necessary in order to bring about positive

development. Implicit here is the importance of not only studying the student but also the learning environment and identifying what it is that encourages attendance. In this way, adaptations and special support can be tailored to the needs of the individual, provided that the school organisation is able to offer adequate contributions and measures. At the societal level, I believe that it cannot exclusively be the school's responsibility to provide equivalent education for all. In this I am supported by Lavrijsen and Nicaise (2015) who point out that, from a macro perspective, school absenteeism should not only be seen as being due to possible shortcomings in the education system, but possibly also as due to factors like socio-economic differences outside the school's sphere of influence. This suggests a broader responsibility on the part of various societal stakeholders to provide support to socially disadvantaged families, where for example the home environment offers limited opportunities for provision of educational support.

My dissertation raises questions about how the school's organisation, structure and culture can be flexible about time for students who for various reasons do not fit into the school's normal time expectations. When the school's time structures, such as division by age, timetables and teacher working hours, are challenged it is not surprising if a certain degree of time-related stress arises, which is likely to have a negative effect on all involved, including the student. Set against the culturally institutionalised time conditions that prevail in school, I see the problem of school absenteeism as a "struggle against time", which creates a negative form of stress. Sundberg (2005) points out that at a time when the school is expected to be time-disciplined, time-efficient, and future-oriented, time dilemmas arise, which I contend is something that permeates problematic school absenteeism as a phenomenon.

This study shows that absenteeism can be turned into attendance. It is important to emphasise this message, even if it does not always guarantee that the return to school takes place in a simple and seemingly easy way. On the other hand, even when the student displays oppositional behaviour, the message can help motivate adults at home and in the school to keep working to break the absenteeism and increase attendance. In this dissertation I have sought to generate knowledge on the basis of an insider perspective on problematic school absenteeism. In line with that approach, it is important to view students who do not attend school as just students, and not define them by their behaviour. Classifying students as for instance "hemmasittare" (stay-at-home students) is a social construction that positions them differently from the other students in the school. Or as Emma, one of the students in the study, describes her previous school situation, which is also how we will conclude this paper: "you are still a student – but from a distance".

Referenser

Allodi, M. (2010). The meaning of social climate of learning environments: Some reasons why we do not care enough about it. *Learning Environments Research, 13*(2), 89–104. https://doi.org/10.1007/s10984-010-9072-9

Andershed, A. & Andershed, H. (2015). Risk and protective factors among preschool children: Integrating research and practice. *Journal of Evidence-Informed Social Work, 12*(4), 412–424. https://doi.org/10.1080/15433714.2013.866062

Andersson, B. (1986). *Utvecklingsekologi*. Studentlitteratur.

Andersson, H. (2017). *Möten där vi blir sedda: En studie om elevers engagemang i skolan* [Doktorsavhandling, Malmö högskola]. http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:1205771

Aspelin, J. (2006). Beneath the surface of classroom interaction: Reflections on the microworld of education. *Social Psychology of Education, 9*(3), 227–244. https://doi.org/10.1007/s11218-006-0008-2

Aspelin, J. (2010). *Sociala relationer och pedagogiskt ansvar*. Gleerup.

Aspelin, J. & Persson, S. (2011). *Om relationell pedagogik*. Gleerup.

Assouline, S., Foley Nicpon, M. & Whiteman, C. (2010). Cognitive and psychosocial characteristics of gifted students with written language disability. *The Gifted Child Quarterly*, *54*(2), 102–115. https://doi.org/10.1177/0016986209355974

Attwood, G. & Croll, P. (2006). Truancy in secondary school pupils: prevalence, trajectories and pupil perspectives. *Research Papers in Education*, *21*(4), 467–484. https://doi.org/10.1080/02671520600942446

Baker, M. & Bishop, F. (2015). Out of school: A phenomenological exploration of extended non-attendance. *Educational Psychology in Practice*, *31*(4), 354–368. https://doi.org/10.1080/02667363.2015.1065473

Balldin, J. (2006). *Kulturell tid och individuella rytmer: Gymnasieelever om tidens pedagogiska villkor* [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:199197

Beljan, P., Webb, J., Amend, E., Web, N., Goerss, J. & Olenchak, F. (2006). Misdiagnosis and dual diagnoses of gifted children and adults: ADHD, bipolar, OCD, Asperger's, depression, and other disorders. *Gifted and Talented International*, *21*(2), 83–86. https://doi.org/10.1080/15332276.2006.11673478

Berg, I. (1997). School refusal and truancy. *Archives of Disease in Childhood*, *76*(2), 90–91. https://doi.org/10.1136/adc.76.2.90

Berg, I., Butler, A., Franklin, J., Hayes, H., Lucas, C. & Sims, R. (1993). DSM-III-R disorders, social factors, and management of school attendance problems in the normal population. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, *34*, 1187–1203.

Berg, I., Butler, A., Hullin, R., Smith, R. & Tyrer, S. (1978). Features of children taken to juvenile court for failure to attend school. *Psychological Medicine*, *8*(3), 447–453. https://doi.org/10.1017/S0033291700016123

Bertalanffy, L. (1968). *General system theory: Foundations, development, applications*. Braziller.

Bingham, C. & Sidorkin, A. (Red.) (2004). *No education without relation*. P. Lang.

Birioukov, A. (2016). Beyond the excused/unexcused absence binary: Classifying absenteeism through a voluntary/involuntary absence framework. *Educational Review*, *68*, 340–357. https://doi.org/10.1080/00131911.2015.1090400

Björk, Å. (2017). *Drama, hat och vänskap: Om ungdomars interaktioner i sociala medier* [Doktorsavhandling, Umeå universitet]. http://umu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:1158044

Bodén, L. (2016). *Present absences: Exploring the posthumanist entanglements of school absenteeism* [Doktorsavhandling, Linköpings universitet]. http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:951239

Bradshaw, C., O'Brennan, L. & McNeely, C. (2008). Core competencies and the prevention of school failure and early school leaving. *New Directions for Child and Adolescent Development*, *2008*(122), 19–32. https://doi.org/10.1002/cd.2

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. Q*ualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Broadwin, I. (1932). A contribution to the study of truancy. *American Journal of Orthopsychiatry, 2*(3), 253–259. https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1932.tb05183.x

Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, *32*(7), 513–531. https://doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.513

Bronfenbrenner, U. (1978). The social role of the child in ecological perspective/Die soziale Rolle des Kindes in ökologischer Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, *7*(1). https://doi.org/10.1515/zfsoz-1978-0101

Bronfenbrenner, U. (1979a). *The ecology of human development*: *Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (1979b). Contexts of child rearing: Problems and prospects. *The American Psychologist*, *34*(10), 844–850. https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.844

Bronfenbrenner, U. (1986a). Alienation and the four worlds of childhood. *The Phi Delta Kappan*, *67*(6), 430-436.

Bronfenbrenner, U. (1986b). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, *22*(6), 723–742. https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.6.723

Bronfenbrenner, U. & Ceci, S. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, *101*(4), 568–586. https://doi.org/10.1037/0033-295X.101.4.568

Bronfenbrenner, U. & Evans, G. (2000). Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social Development*, *9*(1), 115–125. https://doi.org/10.1111/1467-9507.00114

Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. I W. Damon & R. M. Lerner (Red.), *Handbook of child psychology, Vol. 1: Theoretical models of human development* (5 uppl., s. 993 – 1023). Wiley.

Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. I W. Damon & R. M. Lerner (Red), *Handbook of child psychology, Vol. 1: Theoretical models of human development* (6 uppl., s. 793–828). Wiley.

Brouwer-Borghuis, M., Heyne, D., Sauter, F. & Scholte, R. (2019). The Link: An alternative educational program in the Netherlands to reengage school-refusing adolescents with schooling. *Cognitive and Behavioral Practice*, *26*(1), 75–91. https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.08.001

Brown, M., Higgins, K. & Paulsen, K. (2003a). Adolescent alienation: What is it and what can educators do about it? *Intervention in School and Clinic*, *39*(1), 3–9. https://doi.org/10.1177/10534512030390010101

Brown, M., Higgins, K., Pierce, T., Hong, E. & Thoma, C. (2003b). Secondary students' perceptions of school life with regard to alienation: The effects of disability, gender and race. *Learning Disability Quarterly*, *26*(4), 227–238. https://doi.org/10.2307/1593636

Bryman, A., Carle, J. & Nilsson, B. (1997). *Kvantitet och kvalitet i samhällsvetenskaplig forskning*. Studentlitteratur.

Bryman, A. & Nilsson, B. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder* (3 uppl.). Liber.

Buote, V., Wood, E. & Pratt, M. (2009). Exploring similarities and differences between online and offline friendships: The role of attachment style. *Computers in Human Behavior*, *25*(2), 560–567. https://doi.org/10.1016/j.chb.2008.12.022

Carlberg, L. & Granlund, M. (2019). Achievement and participation in schools for young adolescents with self-reported neuropsychiatric disabilities: A cross-sectional study from the southern part of Sweden. *Scandinavian Journal of Public Health*, *47*(2), 199–206. https://doi.org/10.1177/1403494818788415

Carless, B., Melvin, G., Tonge, B. & Newman, L. (2015). The role of parental self-efficacy in adolescent school-refusal. *Journal of Family Psychology*, *29*(2), 162–170. https://doi.org/10.1037/fam0000050

Carlson, T. (1995). We hate gym: Student alienation from physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, *14*(4), 467–477. https://doi.org/10.1123/jtpe.14.4.467

Carlsson, R. & Nilholm, C. (2004). Demokrati och inkludering: En begreppsdiskussion. *Utbildning och Demokrati*, *13*(2), 77–95.

Carroll, H. (2010). The effect of pupil absenteeism on literacy and numeracy in the primary school. *School Psychology International*, *31*(2), 115–130. https://doi.org/10.1177/0143034310361674

Carroll, H. (2015). Pupil absenteeism and the educational psychologist. *Educational Studies: Managing and Improving School Attendance and Behaviour: New Approaches and Initiatives*, *41*(1-2), 47–61. https://doi.org/10.1080/03055698.2014.955731

Christensen, J. (2016). A critical reflection of Bronfenbrenner's development ecology model. *Problems of Education in the 21st Century, 69*, 22–28.

Claes, E., Hooghe, M. & Reeskens, T. (2009). Truancy as a contextual and school-related problem: A comparative multilevel analysis of country and school characteristics on civic knowledge among 14 year olds. *Educational Studies*, *35*(2), 123–142. https://doi.org/10.1080/03055690802470258

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7 uppl.). Routledge.

Corville-Smith, J., Ryan, B., Adams, G. & Dalicandro, T. (1998). Distinguishing absentee students from regular attenders: The combined influence of personal, family, and school factors. *Journal of Youth and Adolescence*, *27*(5), 629–640. https://doi.org/10.1023/A:1022887124634

Dannow, M., Esbjørn, B. & Risom, S. (2018). The perceptions of anxiety-related school absenteeism in youth: A qualitative study involving youth, mother, and father. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *64*(1), 22–36. https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1479302

de Boer, A. & Pijl, S. (2016). The acceptance and rejection of peers with ADHD and ASD in general secondary education. *The Journal of Educational Research (Washington, D.C.)*, *109*(3), 325–332. https://doi.org/10.1080/00220671.2014.958812

Dean, D. (1961). Alienation: its meaning and measurement. *American Sociological Review*, *26*(5), 753–758. https://doi.org/10.2307/2090204

Deci, E. & Ryan, R. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, *11*(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Denscombe, M. (2018). Forskningshandboken: För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna (4 uppl.). Studentlitteratur.

Denzin, N. & Lincoln, Y. (Red.). (2011). *The Sage handbook of qualitative research*. Sage.

De Witte, K. & Csillag, M. (2014). Does anybody notice? On the impact of improved truancy reporting on school dropout. *Education Economics*, *22*(6), 549–568. https://doi.org/10.1080/09645292.2012.672555

Doll, B. (1987). A protocol for the assessment and treatment of school phobia. (The National Association of School Psychologists, 19th Annual Meeting, New Orleans, LA, USA).

Donat, M., Gallschütz, C. & Dalbert, C. (2018). The relation between students' justice experiences and their school refusal behavior. *Social Psychology of Education*, *21*(2), 447–475. https://doi.org/10.1007/s11218-017-9423-9

Drakenberg, M. & Malmgren, T. (2013). School principals' perceptions of "basic values" in the Swedish compulsory school system in regard to Bronfenbrenner's ecological systems theory. *Citizenship, Social and Economics Education*, *12*(2), 118–128. https://doi.org/10.2304/csee.2013.12.2.118

Dube, S. & Orpinas, P. (2009). Understanding excessive school absenteeism as school refusal behavior. *Children & Schools*, *31*(2), 87–95. https://doi.org/10.1093/cs/31.2.87

Egger, H., Costello, J. & Angold, A. (2003). School refusal and psychiatric disorders: A community study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *42*(7), 797–807. https://doi.org/10.1097/01.chi.0000046865.56865.79

Ek, H. & Eriksson, R. (2013) Psychological factors behind truancy, school phobia, and school refusal: A literature study. *Child & Family Behavior Therapy,* 35(3): 228–248. https://doi.org/10.1080/07317107.2013.818899

Ekstrand, B. (2015). What it takes to keep children in school: A research review. *Educational Review*, *67*(4), 459–482. https://doi.org/10.1080/00131911.2015.1008406

Elliott, J. G. (1999). Practitioner review: School refusal: Issues of conceptualisation, assessment, and treatment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *40*(7), 1001–1012. https://doi.org/10.1111/1469-7610.00519

Elliott, J. G. & Place, M. (2012). Children in Difficulty: A guide to understanding and helping. In *Children in Difficulty*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203144800

Elliott, J. G. & Place, M. (2019). Practitioner Review: School refusal: Developments in conceptualisation and treatment since 2000. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *60*(1), 4–15. https://doi.org/10.1111/jcpp.12848

Epstein, J. & Sheldon, S. (2002). Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement. *The Journal of Educational Research*, *95*(5), 308–318. https://doi.org/10.1080/00220670209596604

Epstein, S., Roberts, E., Sedgwick, R., Polling, C., Finning, K., Ford, T., Dutta, R. & Downs, J. (2019). School absenteeism as a risk factor for self-harm and suicidal ideation in children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *European Child & Adolescent Psychiatry*. https://doi.org/10.1007/s00787-019-01327-3

Erikson, L. (2009). *Lärares kontakter och samverkan med föräldrar*. Pedagogiska institutionen, Örebro universitet.

Eriksson, M., Ghazinour, M. & Hammarström, A. (2018). Different uses of Bronfenbrenner's ecological theory in public mental health research: What is their value for guiding public mental health policy and practice? *Social Theory & Health*, *16*(4), 414–433. https://doi.org/10.1057/s41285-018-0065-6

Fekkes, M., Pijpers, F. & Verloove-Vanhorick, S. (2004). Bullying: Who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Education Research*, *20*(1), 81–91. https://doi.org/10.1093/her/cyg100

Ferlazzo, L. (2011). Involvement or engagement? *Educational Leadership*, *68*(8), 10-14. http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/may11/vol68/num08/Involvement-or-Engagement%C2%A2.aspx

Finn, J. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, *59*(2), 117–142. https://doi.org/10.3102/00346543059002117

Flieller, A., Jarlégan, A. & Tazouti, Y. (2016). Who benefits from dyadic teacher-student interactions in whole-class settings? *The Journal of Educational Research*, *109*(3), 311–324. https://doi.org/10.1080/00220671.2014.950718

Flook, L., Repetti, R. & Ullman, J. (2005). Classroom social experiences as predictors of academic performance. *Developmental Psychology*, *41*(2), 319–327. https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.2.319

Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, Égide & Joly, J. (2006). Typology of students at risk of dropping out of school: Description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of Education*, *21*(4), 363–383. https://doi.org/10.1007/BF03173508

Freiberg, H. & Lamb, S. (2009). Dimensions of person-centered classroom management. *Theory Into Practice, 48*(2), 99–105. https://doi.org/10.1080/00405840902776228

Frelin, A. (2010). *Teachers' relational practices and professionality*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet]. http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:300138

Frelin, A. (2015). Relational underpinnings and professionality: A case study of a teacher's practices involving students with experiences of school failure. *School Psychology International*, *36*(6), 589–604. https://doi.org/10.1177/0143034315607412

Fremont, W. (2003). School refusal in children and adolescents. *American Family Physician*,68(8),1555–1561. https://umu.primo.exlibrisgroup.com/permalink/46UMEA_INST/1l5esu/cdi_gale_infotracacademiconefile_A108993941

Furrer, C. & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, *95*(1), 148–162. https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.148

Gentle-Genitty, C., Karikari, I., Chen, H., Wilka, E. & Kim, J. (2014). Truancy: A look at definitions in the USA and other territories. *Educational Studies*, *41*(1-2), 62–90. https://doi.org/10.1080/03055698.2014.955734

Gergen, K. (2009). *Relational being: Beyond self and community*. Oxford University Press.

Gillberg, C. (2010). The ESSENCE in child psychiatry: Early symptomatic syndromes eliciting neurodevelopmental cinical examinations. *Research in Developmental Disabilities*, *31*(6), 1543–1551. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2010.06.002

Giota, J. (2002). Skoleffekter på elevers motivation och utveckling: En litteraturöversikt. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, *7*(4), 279-279.

Gorodzinsky, A., Hainsworth, K. & Weisman, S. (2011). School functioning and chronic pain: A review of methods and measures. *Journal of Pediatric Psychology*, *36*(9), 991–1002. https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsr038

Gregory, I. & Purcell, A. (2014). Extended school non-attenders' views: Developing best practice. *Educational Psychology in Practice*, *30*(1), 37–50. https://doi.org/10.1080/02667363.2013.869489

Gren-Landell, M., Ekerfelt Allvin, C., Bradley, M., Andersson, M. & Andersson, G. (2015). Teachers' views on risk factors for problematic school absenteeism in Swedish primary school students. *Educational Psychology in Practice*, *31*(4), 412–423. https://doi.org/10.1080/02667363.2015.1086726

Guay, F., Boivin, M. & Hodges, E. (1999). Predicting change in academic achievement: A model of peer experiences and self-system processes. *Journal of Educational Psychology*, *91*(1), 105–115. https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.1.105

Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. I N. K. Denzin & Y.S.Lincoln (Red.), *Handbook of qualitative research* (s. 105–117). Sage.

Gubbels, J., van der Put, C. & Assink, M. (2019). Risk factors for school absenteeism and dropout: A meta-analytic review. *Journal of Youth and Adolescence*, *48*(9), 1637–1667. https://doi.org/10.1007/s10964-019-01072-5

Gustafsson, J-E., Allodi Westling, M., Alin Åkerman, B., Eriksson, C., Eriksson, L., Fischbein, S., Granlund, M., Gustafsson, P., Ljungdahl, S., Ogden, T., Persson, R. S., (2010). *School, learning and mental health. A systematic review*. Hälsoutskottet, Kungl. Vetenskapsakademien. https://umu.primo.exlibrisgroup.com/permalink/46UMEA_INST/1v5n3j5/alma9900121923804049 96

Hagenauer, G. & Volet, S. (2014). Teacher–student relationship at university: An important yet under-researched field. *Oxford Review of Education*, *40*(3), 370–388. https://doi.org/10.1080/03054985.2014.921613

Hanna, G., Fischer, D. & Fluent, T. (2006). Separation anxiety disorder and school refusal in children and adolescents. *Pediatrics in Review*, *27*(2), 56–63. https://doi.org/10.1542/pir.27-2-56

Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1056–1080. https://doi.org/10.1111/0161-4681.00142

Harris, A. & Goodall, J. (2008). Do parents know they matter? Engaging all parents in learning. *Educational Research*, *50*(3), 277–289. https://doi.org/10.1080/00131880802309424

Hascher, T. & Hadjar, A. (2018). School alienation: Theoretical approaches and educational research. *Educational Research*, *60*(2), 171–188. https://doi.org/10.1080/00131881.2018.1443021

Hascher, T. & Hagenauer, G. (2010). Alienation from school. *International Journal of Educational Research*, *49*(6), 220–232. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.03.002

Havik, T., Bru, E. & Ertesvåg, S. (2014). Parental perspectives of the role of school factors in school refusal. *Emotional and Behavioural Difficulties*, *19*(2), 131–153. https://doi.org/10.1080/13632752.2013.816199

Havik, T., Bru, E. & Ertesvåg, S. (2015a). School factors associated with school refusal – and truancy-related reasons for school non-attendance. *Social Psychology of Education*, *18*(2), 221–240. https://doi.org/10.1007/s11218-015-9293-y

Havik, T., Bru, E. & Ertesvåg, S. (2015b). Assessing reasons for school non-attendance. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *59*(3), 316–336. https://doi.org/10.1080/00313831.2014.904424

Hawkrigg, S. & Payne, D. (2014). Prolonged school non-attendance in adolescence: A practical approach. *Archives of Disease in Childhood*, *99*(10), 954–957. https://doi.org/10.1136/archdischild-2013-304595

Heath, C. P. (1985). *School phobia: Etiology, evaluation and treatment*. National Association of School Psychologists.

Heintz, M. (2018). "*Alla är ju med alla…* ": *kamratskapande gruppinteraktioner i skolan* [Doktorsavhandling, Lunds universitet]. https://search.ub.umu.se/permalink/46UMEA_INST/1l5esu/cdi_swepub_primary_oai_lup_lub_lu_se_609e79c7_7589_424f_b4b5_6679cfef3b07

Hendron, M. & Kearney, C. (2016). School climate and student absenteeism and internalizing and externalizing behavioral problems. *Children & Schools*, *38*(2), 109–116. https://doi.org/10.1093/cs/cdw009

Heyne, D., Gren-Landell, M., Melvin, G. & Gentle-Genitty, C. (2019). Differentiation between school attendance problems: Why and how? *Cognitive and Behavioral Practice*, *26*(1), 8–34. https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.03.006

Hodges, E., Boivin, M., Vitaro, F. & Bukowski, W. (1999). The power of friendship: Protection against an escalating cycle of peer victimization. *Developmental Psychology*, *35*(1), 94–101. https://doi.org/10.1037/0012-1649.35.1.94

Hughes, J. & Chen, Q. (2011). Reciprocal effects of student–teacher and student–peer relatedness: Effects on academic self efficacy. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *32*(5), 278–287. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2010.03.005

Hutzell, K. & Payne, A. (2012). The impact of bullying victimization on school avoidance. *Youth Violence and Juvenile Justice*, *10*(4), 370–385. https://doi.org/10.1177/1541204012438926

Högberg, B., Lindgren, J., Johansson, K., Strandh, M. & Petersen, S. (2019). Consequences of school grading systems on adolescent health: Evidence from a Swedish school reform. *Journal of Education Policy*, 1–23. https://doi.org/10.1080/02680939.2019.1686540

Ihrskog, M. (2006). *Kompisar och kamrater: Barns och ungas villkor för relationsskapande i vardagen* [Doktorsavhandling, Växjö universitet]. http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:206823

Ingestad, G. (2006). *Dokumenterat utanförskap: Om skolbarn som inte når målen* [Doktorsavhandling, Lunds universitet]. http://lup.lub.lu.se/record/25698

Ingul, J., Havik, T. & Heyne, D. (2019). Emerging school refusal: A school-based framework for identifying early signs and risk factors. *Cognitive and Behavioral Practice*, *26*(1), 46–62. https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.03.005

Ingul, J., Klöckner, C., Silverman, W. & Nordahl, H. (2012). Adolescent school absenteeism: Modelling social and individual risk factors. *Child and Adolescent Mental Health*, *17*(2), 93–100. https://doi.org/10.1111/j.1475-3588.2011.00615.x

Ingul, J. & Nordahl, H. (2013). Anxiety as a risk factor for school absenteeism: What differentiates anxious school attenders from non-attenders? *Annals of General Psychiatry*, *12*(1), 25–25. https://doi.org/10.1186/1744-859X-12-25

Janssens, K., Oldehinkel, A., Dijkstra, J., Veenstra, R. & Rosmalen, J. (2011). School absenteeism as a perpetuating factor of functional somatic symptoms in adolescents: The TRAILS study. *The Journal of Pediatrics*, *159*(6), 988–993.e1. https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2011.06.008

Janssens, K., Oldehinkel, A. & Rosmalen, J. (2009). Parental overprotection predicts the development of functional somatic symptoms in young adolescents. *The Journal of Pediatrics*, *154*(6), 918–923.e1. https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2008.12.023

Jarvis, P. (2007). *Globalisation, lifelong learning and the learning society: Sociological perspectives*. Routledge.

Johnson, B. (2008). Teacher-student relationships which promote resilience at school: A micro-level analysis of students' views. *British Journal of Guidance & Counselling, 36*(4), 385–398. https://doi.org/10.1080/03069880802364528

Juvonen, J., Graham, S. & Schuster, M. (2003). Bullying among young adolescents: The strong, the weak, and the troubled. *Pediatrics*, *112*(6), 1231–1237. https://doi.org/10.1542/peds.112.6.1231

Jönsson, A. (1990). *Skolk: En forskningsresumé*. Skolöverstyrelsen.

Kay, L. (2019). Guardians of research: Negotiating the strata of gatekeepers in research with vulnerable participants. *Practice*, *1*(1), 37–52. https://doi.org/10.1080/25783858.2019.1589988

Kearney, C. (2002). Identifying the function of school refusal behavior: A revision of the school refusal assessment scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, *24*(4), 235–245. https://doi.org/10.1023/A:1020774932043

Kearney, C. (2003). Bridging the gap among professionals who address youths with school absenteeism: Overview and suggestions for consensus. *Professional Psychology, Research and Practice*, *34*(1), 57–65. https://doi.org/10.1037/0735-7028.34.1.57

Kearney, C. (2004). Absenteeism. I T. S. Watson & C.H. Skinner (Red.), *Encyclopedia of school psychology* (pp. 1–2). Kluwer Academic/Plenum.

Kearney, C. (2006). Dealing with school refusal behavior: A primer for family physicians. *Journal of Family Practice*, *55*(8), 685–692. https://umu.primo.exlibrisgroup.com/permalink/46UMEA_INST/1l5esu/cdi_gale_infotracacademiconefile_A150473237

Kearney, C. (2008a). An interdisciplinary model of school absenteeism in youth to inform professional practice and public policy. *Educational Psychology Review*, *20*(3), 257–282. https://doi.org/10.1007/s10648-008-9078-3

Kearney, C. (2008b). School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical Psychology Review*, *28*(3), 451–471. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2007.07.012

Kearney, C. (2016). *Managing school absenteeism at multiple tiers: An evidence-based and practical guide for professionals*. Oxford University Press.

Kearney, C. & Albano, A. (2004). The functional profiles of school refusal behavior: Diagnostic aspects. *Behavior Modification*, *28*(1), 147–161. https://doi.org/10.1177/0145445503259263

Kearney, C. & Bates, M. (2005). Addressing school refusal behavior: Suggestions for frontline professionals. *Children & Schools*, *27*(4), 207–216. https://doi.org/10.1093/cs/27.4.207

Kearney, C., Eisen, A. & Silverman, W. (1995). The legend and myth of school phobia. *School Psychology Quarterly*, *10*(1), 65–85. https://doi.org/10.1037/h0088293

Kearney, C., Gonzálvez, C., Graczyk, P., & Fornander, M. (2019a). Reconciling contemporary approaches to school attendance and school absenteeism: Toward promotion and nimble response, global policy review and implementation, and future adaptability (Part 1). *Frontiers in Psychology*, *10*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02222

Kearney, C., Gonzálvez, C., Graczyk, P. & Fornander, M. (2019b). Reconciling contemporary approaches to school attendance and school absenteeism: Toward promotion and nimble response, global policy review and implementation, and future adaptability (Part 2). *Frontiers in Psychology*, *10*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02605

Kearney, C. & Silverman, W. (1990). A preliminary analysis of a functional model of assessment and treatment for school refusal behavior. *Behavior Modification*, *14*(3), 340–366. https://doi.org/10.1177/01454455900143007

Kearney, C. & Silverman, W. (1995). Family environment of youngsters with school refusal behavior: A synopsis with implications for assessment and treatment. *The American Journal of Family Therapy*, *23*(1), 59–72. https://doi.org/10.1080/01926189508251336

Keppens, G. & Spruyt, B. (2017). The development of persistent truant behaviour: An exploratory analysis of adolescents' perspectives. *Educational Research (Windsor)*, *59*(3), 353–370. https://doi.org/10.1080/00131881.2017.1339286

Keppens, G. & Spruyt, B. (2018). Truancy in Europe: Does the type of educational system matter? *European Journal of Education*, *53*(3), 414–426. https://doi.org/10.1111/ejed.12282

Keyes, C. (2006). Mental health in adolescence: Is America's youth flourishing? *American Journal of Orthopsychiatry*, *76*(3), 395–402. https://doi.org/10.1037/0002-9432.76.3.395

King, N. & Bernstein, G. (2001). School refusal in children and adolescents: A review of the past 10 years. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *40*(2), 197–205. https://doi.org/10.1097/00004583-200102000-00014

King, N. & Ollendick, T. (1989). Children's anxiety and phobic disorders in school settings: Classification, assessment, and intervention issues. *Review of Educational Research*, *59*(4), 431–470. https://doi.org/10.3102/00346543059004431

Kronholz, J. (2011). The challenges of keeping kids in school. *Education Next*, *11*(1), 32–38.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (3 [rev.] uppl.). Studentlitteratur.

Landgren, M., Kjellman, B. & Gillberg, C. (2003). "A school for all kinds of minds": The impact of neuropsychiatric disorders, gender and ethnicity on school-related tasks administered to 9–10-year-old children. *European Child & Adolescent Psychiatry*, *12*(4), 162–171. https://doi.org/10.1007/s00787-003-0336-0

Larsson, S. (2009). A pluralist view of generalization in qualitative research. *International Journal of Research & Method in Education*, *32*(1), 25–38. https://doi.org/10.1080/17437270902759931

Lauchlan, F. (2003). Responding to chronic non-attendance: A review of intervention approaches. *Educational Psychology in Practice*, *19*(2), 133–146. https://doi.org/10.1080/02667360303236

Lavrijsen, J. & Nicaise, I. (2015). Social inequalities in early school leaving: The role of educational institutions and the socioeconomic context. *European Education*, *47*(4), 295–310. https://doi.org/10.1080/10564934.2015.1098265

Lee, V. E. & Burkam, D. T. (2003). Dropping out of high school: The role of school organization and structure. *American Educational Research Journal*, *40*(2), 353–393. https://doi.org/10.3102/00028312040002353

Lee, V. E. & Loeb, S. (2000). School size in Chicago elementary schools: Effects on teachers' attitudes and students' achievement. *American Educational Research Journal, 37*(1), 3–31. https://doi.org/10.3102/00028312037001003

Legault, L., Green-Demers, I. & Pelletier, L. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic amotivation and the role of social support. *Journal of Educational Psychology*, *98*(3), 567–582. https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.3.567

Leithwood, K. & Jantzi, D. (2009). A review of empirical evidence about school size effects: A policy perspective. *Review of Educational Research*, *79*(1), 464–490. https://doi.org/10.3102/0034654308326158

Lilja, A. (2013). *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev* [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. https://umu.primo.exlibrisgroup.com/permalink/46UMEA_INST/1l5esu/cdi_swepub_primary_oai_gup_ub_gu_se_179472

Lindblad, I., Westerlund, J., Gillberg, C. & Fernell, E. (2018). Har alla barn i grundskolan förutsättningar att klara nya läroplanens krav? *Läkartidningen*, *115*(6), 240-243. http://www.lakartidningen.se/Klinik-och-vetenskap/Originalstudie/2018/02/Har-alla-barn-i-grundskolan-forutsattningar-att-klara-nya-laroplanens-krav/

Lundahl, C. (2014). *Bedömning för lärande* (2 uppl.). Studentlitteratur.

Lundahl, L., Lindblad, M., Lovén, A., Mårald, G. & Svedberg, G. (2017). No particular way to go: Careers of young adults lacking upper secondary qualifications. *Journal of Education and Work*, *30*(1), 39–52. https://doi.org/10.1080/13639080.2015.1122179

Lundström, U. (2018). Lärares professionella autonomi under New Public Management-epoken. *Utbildning och Demokrati*, *27*(1), 33–59.

Lyon, A. & Cotler, S. (2007). Toward reduced bias and increased utility in the assessment of school refusal behavior: The case for diverse samples and evaluations of context. *Psychology in the Schools*, *44*(6), 551–565. https://doi.org/10.1002/pits.20247

Lőrinc, M., Ryan, L., D'Angelo, A. & Kaye, N. (2019). De-individualising the 'NEET problem': An ecological systems analysis. *European Educational Research Journal*. https://doi.org/10.1177/1474904119880402

Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: Reviderad 2018. (2018). Skolverket. https://umu.primo.exlibrisgroup.com/permalink/46UMEA_INST/1v5n3j5/alma9921398718804996

Maaz, K., Trautwein, U., Ldtke, O. & Baumert, J. (2008). Educational Transitions and Differential Learning Environments: How Explicit Between-School Tracking Contributes to Social Inequality in Educational Outcomes. *Child Development Perspectives*, *2*(2), 99–106. https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2008.00048.x

McCluskey, G., Riddell, S., Weedon, E., & Fordyce, M. (2015). Exclusion from school and recognition of difference. *Discourse (Abingdon, England)*, *37*(4), 529–539. https://doi.org/10.1080/01596306.2015.1073015

Malcolm, H., Wilson, Y., Davidson, J. & Kirk, S. (2003). *Absence from school: A study of its causes and effects in seven LEAs* (Research report, 424). DfES Publications.

Mann, S. (2005). Alienation in the learning environment: A failure of community? *Studies in Higher Education*, *30*(1), 43–55. https://doi.org/10.1080/0307507052000307786

Marshall, M. (1996). Sampling for qualitative research. *Family Practice*, *13*(6), 522–526. https://doi.org/10.1093/fampra/13.6.522

Matson, I. (2017). *Grus i maskineriet? Några kommunala tjänstemäns, politikers, föräldrars och lärares syn på en skola för alla: En fallstudie*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:1090436

Mattsson, T. & Vinnerljung, B. (2016). *Barn i familjehem: Förslag på åtgärder som skulle göra skillnad för samhällets mest utsatta*. SNS.

Mau, R. (1992). The validity and devolution of a concept: Student alienation. *Adolescence*, *27*(107), 731–741.

Maxwell, L. (2016). School building condition, social climate, student attendance and academic achievement: A mediation model. *Journal of Environmental Psychology*, *46*, 206–216. https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2016.04.009

Maynard, B., Heyne, D., Brendel, K., Bulanda, J., Thompson, A. & Pigott, T. (2018). Treatment for school refusal among children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Research on Social Work Practice*, *28*(1), 56–67. https://doi.org/10.1177/1049731515598619

Maynard, B., McCrea, K., Pigott, T. & Kelly, M. (2013). Indicated truancy interventions for chronic truant students: A Campbell systematic review. *Research on Social Work Practice*, *23*(1), 5–21. https://doi.org/10.1177/1049731512457207

Melvin, G., Heyne, D., Gray, K., Hastings, R., Totsika, V., Tonge, B. & Freeman, M. (2019). The kids and teens at school (KiTeS) framework: An inclusive bioecological systems approach to understanding school absenteeism and

school attendance problems. *Frontiers in Education*, *4*, 1-9. https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00061

Mitchell, R., Kensler, L. & Tschannen-Moran, M. (2018). Student trust in teachers and student perceptions of safety: Positive predictors of student identification with school. *International Journal of Leadership in Education*, *21*(2), 135–154. https://doi.org/10.1080/13603124.2016.1157211

Moreland, R. (2010). Are dyads really groups? *Small Group Research*, *41*(2), 251–267. https://doi.org/10.1177/1046496409358618

Munkhaugen, E., Torske, T., Gjevik, E., Nærland, T., Pripp, A. & Diseth, T. (2019). Individual characteristics of students with autism spectrum disorders and school refusal behavior. *Autism*, *23*(2), 413–423. https://doi.org/10.1177/1362361317748619

Murdock, T. (1999). The social context of risk: Status and motivational predictors of alienation in middle school. *Journal of Educational Psychology*, *91*(1), 62–75. https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.1.62

Myhill, A. (2017). *Parents' views of their involvement during extended school non-attendance* [Doktorsavhandling, Cardiff University] http://search.proquest.com/docview/2001158007/

Newman, B. & Newman, P. (2001). Group identity and alienation: Giving the we its due. *Journal of Youth and Adolescence*, *30*(5), 515–538. https://doi.org/10.1023/A:1010480003929

Newman, R. & Schwager, M. (1993). Students' perceptions of the teacher and classmates in relation to reported help seeking in math class. *The Elementary School Journal*, *94*(1), 3–17. https://doi.org/10.1086/461747

Nielsen, A. (2015). *Ett liv i olika världar: Unga kvinnors berättelser om svåra livshändelser*. [Doktorsavhandling, Umeå universitet]. http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:792713

Nix, R., Pinderhughes, E., Bierman, K. & Maples, J. (2005). Decoupling the relation between risk factors for conduct problems and the receipt of intervention services: Participation across multiple components of a prevention program. *American Journal of Community Psychology*, *36*(3), 307–325. https://doi.org/10.1007/s10464-005-8628-9

Nuttall, C. & Woods, K. (2013). Effective intervention for school refusal behaviour. *Educational Psychology in Practice*, *29*(4), 347–366. https://doi.org/10.1080/02667363.2013.846848

OECD (2012). *PISA 2012 results: What makes schools successful? Resources, policies and practices* (*Vol. IV*).

Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, *9*(1), 751–780. https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516

O'Toole, L. (2016) *A bio-ecological perspective on educational transition: Experiences of children, parents and teachers* [Doktorsavhandling, Dublin Institute of Technology]. https://doi.org/10.21427/D7GP4Z

Outhouse, C. (2012). Carnegie units and high school attendance policies: An absence of thought?!? *Journal of Cases in Educational Leadership*, *15*(4), 3–21. https://doi.org/10.1177/1555458912470664

Pellegrini, A. & Long, J. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, *20*(2), 259–280. https://doi.org/10.1348/026151002166442

Pellegrini, D. (2007). School non-attendance: Definitions, meanings, responses, interventions. *Educational Psychology in Practice*, *23*(1), 63–77. https://doi.org/10.1080/02667360601154691

Persson, B. & Persson, E. (2012). *Inkludering och måluppfyllelse: Att nå framgång med alla elever*. Liber.

Persson, R. (2014). Särbegåvning: Ett differentierat fenomen med sociala konsekvenser. *Socialmedicinsk Tidskrift, 91*(2), 139–151. http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:725914

Phillips, D. & Shonkoff, J. (Red.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academies Press.

Pijl, S., Frostad, P. & Mjaavatn, P. (2014). Students with special educational needs in secondary education: Are they intending to learn or to leave? *European Journal of Special Needs Education*, *29*(1), 16–28. https://doi.org/10.1080/08856257.2013.830442

Pina, A., Zerr, A., Gonzales, N. & Ortiz, C. (2009). Psychosocial interventions for school refusal behavior in children and adolescents. *Child Development Perspectives*, *3*(1), 11–20. https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2008.00070.x

Place, M., Hulsmeier, J., Davis, S. & Taylor, E. (2000). School refusal: A changing problem which requires a change of approach? *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, *5*(3), 345–355. https://doi.org/10.1177/1359104500005003005

Porter, L. (2005). *Young gifted children: Meeting their needs* (Rev. utg.) (Research in Practice Series, 12:3). Early Childhood Australia.

Quiroga, C., Janosz, M., Bisset, S. & Morin, A. (2013). Early adolescent depression symptoms and school dropout: Mediating processes involving self-reported academic competence and achievement. *Journal of Educational Psychology*, *105*(2), 552–560. https://doi.org/10.1037/a0031524

Ragnarsson, S., Myleus, A., Hurtig, A., Sjöberg, G., Rosvall, P. & Petersen, S. (2019). Recurrent pain and academic achievement in school-aged children: A

systematic review. *The Journal of School Nursing*, *36*(1), 105984051982805–105984051982878. https://doi.org/10.1177/1059840519828057

Ranagården, L. (2009). *Lärares lärande om elever*: *En sociologisk studie av yrkespraktik* [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:385275

Reid, K. (2005). The causes, views and traits of school absenteeism and truancy: An analytical review. *Research in Education, 74*(1), 59–82. https://doi.org/10.7227/RIE.74.6

Reid, K. (2012). Reflections of being "A Man of Truancy": 40 years on. *Educational Studies*, *38*(3), 327–340. https://doi.org/10.1080/03055698.2011.643099

Ricard, N. & Pelletier, L. (2016). Dropping out of high school: The role of parent and teacher self-determination support, reciprocal friendships and academic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, *44-45*, 32–40. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.12.003

Richardson, K. (2016). Family therapy for child and adolescent school refusal. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, *37*(4), 528–546. https://doi.org/10.1002/anzf.1188

Rigby, K. & Bagshaw, D. (2003). Prospects of adolescent students collaborating with teachers in addressing issues of bullying and conflict in schools. *Educational Psychology*, *23*(5), 535–546. https://doi.org/10.1080/0144341032000123787

Roeser, R. Eccles, J. & Sameroff, A. (1998). Academic and emotional functioning in early adolescence: Longitudinal relations, patterns, and prediction by experience in middle school. *Development and Psychopathology*, *10*(2), 321–352. https://doi.org/10.1017/S0954579498001631

Roeser, R., Eccles, J. & Sameroff, A. (2000). School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of research findings. *The Elementary School Journal*, *100*(5), 443–471. https://doi.org/10.1086/499650

Roland, E. & Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research*, *44*(3), 299–312. https://doi.org/10.1080/0013188022000031597

Roos, H. & Gadler, U. (2018). Kompetensens betydelse i det didaktiska mötet: En modell för analys av möjligheter att erbjuda varje elev likvärdig utbildning enligt skolans uppdrag. *Pedagogisk Forskning i Sverige, 23*(3–4), 290–307. https://umu.primo.exlibrisgroup.com/permalink/46UMEA_INST/1l5esu/cdi_swepub_primary_oai_DiVA_org_lnu_77716

Rosa, E. & Tudge, J. (2013). Urie Bronfenbrenner's theory of human development: Its evolution from ecology to bioecology. *Journal of Family Theory & Review*, *5*(4), 243–258. https://doi.org/10.1111/jftr.12022

Roth, G., Kanat-Maymon, Y. & Bibi, U. (2011). Prevention of school bullying: The important role of autonomy-supportive teaching and internalization of pro-social values. *British Journal of Educational Psychology, 81*(4), 654–666. https://doi.org/10.1348/2044-8279.002003

Rovai, A. & Wighting, M. (2005). Feelings of alienation and community among higher education students in a virtual classroom. *The Internet and Higher Education*, *8*(2), 97–110. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2005.03.001

Rumberger, R. (2011). *Dropping out: Why students drop out of high school and what can be done about it*. Harvard University Press. https://doi.org/10.4159/harvard.9780674063167

Rutter, M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. *Annals of the New York Academy of Sciences*, *1094*(1), 1–12. https://doi.org/10.1196/annals.1376.002

Saloviita, T. (2018). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *64*(2), 270–282. https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819

Samuelsson, M. (2019). Att hantera vardagsnära utmaningar mot ett socialt system: Ur blivande slöjdlärares perspektiv. *Nordic Studies in Education*, *39*(3), 228–243. https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2019-03-05

Samuelsson, M. & Samuelsson, J. (2017). Proficient classroom management through focused mathematic teaching. *Problems of Education in the 21st Century*, *75*(6), 634–651. https://umu.primo.exlibrisgroup.com/permalink/46UMEA_INST/1l5esu/cdi_proquest_journals_2343792968

Schneider, B. & Tessier, N. (2007). Close friendship as understood by socially withdrawn, anxious early adolescents. *Child Psychiatry and Human Development*, *38*(4), 339–351. https://doi.org/10.1007/s10578-007-0071-8

Schulz, L. (2011). Targeting school factors that contribute to youth alienation: Focused school counseling programs. *Journal of Instructional Psychology*, *38*(2), 75–83.

Schulz, L. & Rubel, D. (2011). A phenomenology of alienation in high school: The experiences of five male non-completers. *Professional School Counseling*, *14*(5), 286–298. https://doi.org/10.5330/PSC.n.2011-14.286

Seeman, M. (1959). On the meaning of alienation. *American Sociological Review*, *24*(6), 783–791. https://doi.org/10.2307/2088565

SFS 2010:800. *Skollag*. https://www.riksdagen.se/sv/dokumentlagar/dokument/svenskforfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800

Shrivastava, A. & Mukhopadhyay, A. (2009). Alienation and emotional intelligence of adolescents with internalising symptoms. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology, 35*(1), 99–105.

Sidorkin, A. (2004). In the event of learning: Alienation and participative thinking in education. *Educational Theory*, *54*(3), 251–262. https://doi.org/10.1111/j.0013-2004.2004.00018.x

Skidmore, D. (2004). *Inclusion: The dynamic of school development*. Open University Press.

Skolinspektionen (2016a). *Omfattande ogiltig frånvaro i Sveriges grundskolor*.

Skolinspektionen (2016b). *Omfattande frånvaro. en granskning av skolors arbete med omfattande frånvaro*.

Skolinspektionen. (2016c). *Skolans arbete med extra anpassningar: Kvalitetsgranskningsrapport*.

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

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

Slee, P. & Rigby, K. (1993). Australian school children's self appraisal of interpersonal relations: The bullying experience. *Child Psychiatry and Human Development*, *23*(4), 273–282. https://doi.org/10.1007/BF00707680

Smokowski, P. & Kopasz, K. (2005). Bullying in school: An overview of types, effects, family characteristics, and intervention strategies. *Children & Schools*, *27*(2), 101–110. https://doi.org/10.1093/cs/27.2.101

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

Strand, A. (2013). *Skolk ur elevernas och skolans perspektiv: En intervju- och dokumentstudie* [Doktorsavhandling, Högskolan i Jönköping]. http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:616946

Strandell, A. (Red.) (2009). *Otillåten frånvaro: Om hemmasittare, korridorvandrare och skolkare*. Gothia.

Sundberg, D. (2005). *Skolreformernas dilemman: En läroplansteoretisk studie av kampen om tid i den svenska obligatoriska skolan* [Doktorsavhandling, Växjö universitet].

https://umu.primo.exlibrisgroup.com/permalink/46UMEA_INST/1v5n3j5/alma990008848230404996

Svenska Unescorådet (2006). *Salamancadeklarationen och Salamanca +10*. http://u4614432.fsdata.se/wp-content/uploads/2013/09/Salamancadeklarationen-och-Salamanca-+-10-ers%C3%A4tter-1-2001.pdf

Säfsten, K., Gustavsson, M. & Ehnsiö, R. (2020). *Research methodology: For engineers and other problem-solvers*. Studentlitteratur.

Thambirajah, M., Grandison, K. & De-Hayes, L. (2008). *Understanding school refusal: A handbook for professionals in education, health and social care*. Jessica Kingsley Publishers.

Theriot, M., Craun, S. & Dupper, D. (2010). Multilevel evaluation of factors predicting school exclusion among middle and high school students. *Children and Youth Services Review*, *32*(1), 13–19. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2009.06.009

Thornton, M., Darmody, M. & McCoy, S. (2013). Persistent absenteeism among Irish primary school pupils. *Educational Review*, *65*(4), 488–501. https://doi.org/10.1080/00131911.2013.768599

Toplis, R. (2004). Parents' views on emotionally based school refusal: Work at a policy level. I West Sussex County Council EPS (Red). *Emotionally based school refusal: Guidance for schools and support agencies* (s. 54–73). West Sussex County Council EPS.

Torrens Salemi, A. (2006). *The social construction of school refusal: An exploratory study of school personnel's perceptions* [Doktorsavhandling, University of South Florida]. https://umu.primo.exlibrisgroup.com/permalink/46UMEA_INST/1l5esu/cdi_proquest_journals_305280167

Ttofi, M., Farrington, D., Lösel, F. & Loeber, R. (2011). Do the victims of school bullies tend to become depressed later in life? A systematic review and meta-analysis of longitudinal studies. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, *3*(2), 63–73. https://doi.org/10.1108/17596591111132873

Tudge, J., Mokrova, I., Hatfield, B. & Karnik, R. (2009). Uses and misuses of Bronfenbrenner's bioecological theory of human development. *Journal of Family Theory & Review*, *1*(4), 198–210. https://doi.org/10.1111/j.1756-2589.2009.00026.x

Turner, N. & Almack, K. (2016). Recruiting young people to sensitive research: Turning the "wheels within wheels". *International Journal of Social Research Methodology*, *20*(5), 485–497. https://doi.org/10.1080/13645579.2016.1207943

Tyrrell, M. (2005). School phobia. *The Journal of School Nursing*, *21*(3), 147–151. https://doi.org/10.1177/10598405050210030401

Valverde, S. (1987). A comparative study of Hispanic high school dropouts and graduates: Why do some leave school early and some finish? *Education and Urban Society*, *19*(3), 320–329. https://doi.org/10.1177/0013124587019003009

Varjas, K., Henrich, C. & Meyers, J. (2009). Urban middle school students' perceptions of bullying, cyberbullying, and school safety. *Journal of School Violence*, *8*(2), 159–176. https://doi.org/10.1080/15388220802074165

Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed* (Rev. uppl.). https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningssed_VR_2017.pdf

Wagnsson, S. (2009). *Föreningsidrott som socialisationsmiljö: En studie av idrottens betydelse för barns och ungdomars psykosociala utveckling* [Doktorsavhandling, Karlstads universitet]. https://umu.primo.exlibrisgroup.com/permalink/46UMEA_INST/1v5n3j5/alma990011294620404996

Walberg, H. (1992). On local control: Is bigger better? I *Source Book on School and District Size, Cost, and Quality* (s. 118–134). Hubert H. Humphrey Institute of Public Affairs, University of Minnesota.

Wallén, G. (1996). *Vetenskapsteori och forskningsmetodik* (2 uppl.). Studentlitteratur.

Warne, M., Snyder, K. & Gillander Gådin, K. (2013). Promoting an equal and healthy environment: Swedish students' views of daily life at school. *Qualitative Health Research*, *23*(10), 1354–1368. https://doi.org/10.1177/1049732313505914

Warne, M., Svensson, Å., Tirén, L. & Wall, E. (2020). On time: A qualitative study of Swedish students', parents' and teachers' views on school attendance, with a focus on tardiness. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(4), 1430. https://doi.org/10.3390/ijerph17041430

Wentzel, K., Barry, C. & Caldwell, K. (2004). Friendships in middle school: Influences on motivation and school adjustment. *Journal of Educational Psychology*, *96*(2), 195–203. https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.2.195

Wentzel, K. & Caldwell, K. (1997). Friendships, peer acceptance, and group membership: Relations to academic achievement in middle school. *Child Development*, *68*(6), 1198–1209. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1997.tb01994.x

Wery, J. & Thomson, M. (2013). Motivational strategies to enhance effective learning in teaching struggling students. *Support for Learning*, *28*(3), 103–108. https://doi.org/10.1111/1467-9604.12

Westling Allodi, M. (2014). Förbjudet område? Utbildning och kompetensutveckling om högbegåvade barns behov i skola och förskola. *Social-medicinsk Tidskrift*, *91*(2), 139–151.

https://umu.primo.exlibrisgroup.com/permalink/46UMEA_INST/1l5esu/cdi_btj_artikelsok_2305191

Wood, J., Lynne-Landsman, S., Langer, D., Wood, P., Clark, S., Mark Eddy, J. & Ialongo, N. (2012). School attendance problems and youth psychopathology: Structural cross-lagged regression models in three longitudinal data sets. *Child Development*, *83*(1), 351–366. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01677.x

Wrethander Bliding, M. (2017). *Inneslutning och uteslutning: Barns relationsarbete i skolan* (2 uppl.). Studentlitteratur.

Ziehe, T. (1993). *Kulturanalyser: Ungdom, utbildning, modernitet; essäer* (3 uppl.). Östlings Bokförlag Symposion.

Zolkoski, S. & Bullock, L. (2012). Resilience in children and youth: A review. *Children and Youth Services Review*, *34*(12), 2295–2303. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.08.009

Åsberg, J., Kopp, S., Berg-Kelly, K. & Gillberg, C. (2010). Reading comprehension, word decoding and spelling in girls with autism spectrum disorders (ASD) or attention-deficit/hyperactivity disorder (AD/HD): Performance and predictors. *International Journal of Language & Communication Disorders*, *45*(1), 61–71. https://doi.org/10.3109/13682820902745438

Öhman, A. (2016). *Skolans tomma stolar: Om frånvaro i grundskolan och hur kommuner och skolar arbetar med frågan*. Prestationsprinsen.

Öhrn, E. & Holm, A. (Red.) (2014). *Att lyckas i skolan: Om skolprestationer och kön i olika undervisningspraktiker*. Göteborgs universitet.

Öquist, O. (2008). Systemteori i praktiken: Konsten att lösa problem och nå resultat (3 uppl). Gothia.

Bilagor

Bilaga 1: Eleverna i studien (fingerade namn)

Elev	Frånvaro	Ökad närvaro och återintegrering
Maria, 21 år	Långtidsfrånvaro (ca 7 månader) i åk 8.	Återintegrering och hög närvaro i årskurs 9 (ny klass). Därefter gymnasiet. Vid intervjutillfället: arbetar på en förskola.
Christer, 16 år	Omfattande sjukfrånvaro i åk 1 och 2. Omfattande frånvaro i åk 7.	Succesivt ökad närvaro i åk 8 och 9. Vid intervjutillfället: läser till undersköterska på gymnasiet.
Elsa, 19 år	Ströfrånvaro från mellanstadiet och framåt. Omfattande frånvaro i åk 9.	Gick om åk 9 med hög närvaro i en särskild undervisningsgrupp. Vid intervjutillfället: läser heltid på folkhögskolan .
Ester, 22 år	Omfattande frånvaro i åk 8.	Ökade närvaron i nian, men gick ett extra år i åk 9. Blev behörig till nationellt program på gymnasiet.
Anton, 22 år	Frånvaron började i åk 3. Var frånvarande större delen av högstadiet.	Hög närvaro på ett introduktionsprogram på gymnasiet. Vid intervjutillfället: Hög närvaro på en folkhögskola.
Lina, 19 år	Omfattande frånvaro (90% frånvaro i åk 7).	Hög närvaro i en särskild undervisnings-grupp i åk 9.

	Omfattande frånvaro i åk 8.	Vid intervjutillfället: läser på ett introduktionsprogram på gymnasiet.
Lovisa, 16 år	Frånvaro ca 70-90% av åk 9.	Vid intervjutillfället: hög närvaro på ett introduktionsprogram på gymnasiet.
Inez, 17 år	Återkommande frånvaro från åk 1 till åk 9. Långtidsfrånvaro hela åk 8 (en vecka i skolan).	Återintegrering/ökad närvaro i åk 9. Vid intervjutillfället: hög närvaro på introduktionsprogram på gymnasiet.
Henrik, 18 år	Omfattande frånvaro åk 7 och 8.	Ökad närvaro i en särskild undervisnings-grupp åk. 9. Vid intervjutillfället: hög närvaro på ett introduktionsprogram på gymnasiet.
Emma, 17 år	Långtidsfrånvaro i slutet av åk 8 och övervägande del av åk 9.	Vid intervjutillfället: hög närvaro på ett introduktionsprogram/ Nationellt gymnasieprogram.
Robert, 21 år	Långtidsfrånvaro i åk 7.	Ökad närvaro i åk 8 och 9 (enskild undervisning). Vid intervjutillfället: läser på ett introduktionsprogram, gymnasiet.
Johnny, 25	Frånvarande hela högstadiet.	Vid intervjutillfället: hög närvaro på folkhögskolan.
Jakob, 19 år	Omfattande frånvaro i åk 7 och 8.	Ökad närvaro i åk 9. Vid intervjutillfället: läser ett individuellt program på gymnasiet.

Ellen, 17 år	Omfattande frånvaro större delen av åk 9. En period av långtids-frånvaro.	Hög närvaro från och med andra terminen på ett nationellt program på gymnasiet.
Nina, 19 år	Långtidsfrånvaro (halva åk 8 och halva åk 9) samt hela extra året i åk 9.	Vid intervjutillfället: hög närvaro på folkhögskola.

Bilaga 2: Föräldrarna i studien (fingerade namn)

Föräldrarna	Frånvaro	Ökad närvaro och återintegrering
Förälder: Cilla Barn: Pojke, 15 år	Omfattande frånvaro under höstterminen åk 7. Långtidsfrånvaro vårterminen årskurs sju. Långtidsfrånvaro extra året i åk 7.	Vid intervjutillfället: Nästan 100% närvaro i åk 8.
Förälder: Sara Barn: Pojke, 13 år	Frånvaro: ca 2 månader sammanhängande frånvaro höstterminen åk 7.	Vid intervjutillfället: sjukhusskola och på väg att återintegreras i en särskild undervisningsgrupp (SU-grupp).
Förälder: Magnus Barn: Pojke, 18 år	Frånvaro: sammanhängande frånvaro i vårterminen i åk 4.	50-60% närvaro i åk 5 (SU-grupp). Hög närvaro i SU-grupp åk 6 till 9.
Förälder: Marika Barn: Pojke, 16 år	Frånvaro: 90 % frånvaro åk 7 (fick gå om åk 7)	Succesivt ökad närvaro i åk 8 och åk 9.
Förälder: Karin Barn: Pojke, 17 år	Frånvaro: omfattande frånvaro Vt. åk 6 och ht åk 7	Succesiv ökad närvaro i SU-grupp åk 7-9. Vid intervjutillfället: nationellt program på gymnasiet
Förälder: Christina Barn: Flicka, 15 år	Frånvaro: omfattande frånvaro, perioder av sammanhängande långtidsfrånvaro från åk 6 till en bit in på höstterminen i åk 8.	Vid intervjutillfället: hög närvaro i en SU grupp (åk 9).
Förälder: Caroline Barn: Pojke, 16 år	Frånvaro: omfattande frånvaro från åk 6. 70-80% frånvaro under åk 9.	Vid intervjutillfället: hög närvaro på gymnasiet.

Förälder: Linda Barn: Pojke, 14 år	Frånvaro: omfattande frånvaro under 4 månader i åk 7. Sammanhängande frånvaro i 2 månader i åk 7.	Vid intervjutillfället: hög närvaro SU grupp 5 dagar i veckan (åk 8).
Förälder: Anki Barn: Flicka, 15 år	Frånvaro: omfattande frånvaro i åk 6 och 7 (ca 70% frånvaro i åk 7).	Ökad närvaro i SU grupp i åk 8. Vid intervjutillfället: hög närvaro och återintegrering i ordinarie klass (åk 9).
Förälder: Peter Barn: Pojke, 13 år	Frånvaro: åk 6 två månader sammanhängande långtidsfrånvaron.	Vt. åk 7 inskolning i SU grupp 1.5 dagar i veckan, 3-4 halvdagar/vecka i slutet. Vid intervjutillfället: hög närvaro åk 7 (hösttermin).
Förälder: Monica Barn: Flicka, 14 år	Frånvaro: sju veckor åk 7 från ordinarie klass.	Vid intervjutillfället: återintegrerad i en ny skola, ny klass med 100% närvaro.
Förälder: Alexandra Barn: Pojke, 15 år (åk 8, extra år)	Frånvaro: 3-4 månader sammanhängande frånvaro under Vt. åk 7. Frånvarande hela första året åk, 8.	Vid intervjutillfället: Ökad närvaro i åk 8 (anpassad studiegång).
Förälder: Annie Barn: Pojke, 14 år	Frånvaro: ca 2 års omfattande frånvaro (åk 6 och 7).	Vid intervjutillfället: ca 60-80 % närvaro i SU grupp
Förälder: Stina Barn: Pojke, 18 år	Frånvaro: omfattande frånvaro under större delen av åk 9.	Ökad närvaro under våren i åk 9. Enskild undervisning.
Förälder: Mia Barn: Pojke, 12 år	Frånvaro: 75-90% frånvaro i årskurs fyra. Heltidsfrånvaro under vårterminen i årskurs fem.	Vid intervjutillfället: hög närvaro i klass (årskurs sex).

Bilaga 3: Skolpersonal i studien (fingerade namn)

Skolpersonal	**Tjänstgöring**
Skolpsykolog Anja	Arbetar med sju grundskolor
Skolkurator Alva	Tjänstgöring på två grundskolor (F-9)
Lärare Bengt	Tjänstgöring på en 7-9 skola (liten undervisningsgrupp)
Speciallärare John	Tjänstgöring på en 7-9 skola
Skolkurator Petra	Tjänstgöring 2 stycken F-6 skolor och en 7-9 skola
Speciallärare Lisa	Tjänstgöring i en central särskild undervisningsgrupp
Specialpedagog Malin	Tjänstgöring på en F-9 skola
Specialpedagog Moa	Tjänstgöring på en 7-9 skola
Resurslärare Tony	Tjänstgöring på 7-9 skola
Skolsköterska	Tjänstgöring på en F-9 skola
Rektor Per-Anders	Tjänstgöring på en F-9 skola

Bilaga 4: Informationsbrev elev

Hej!

Mitt namn är Tobias Forsell.

Jag skiver till dig som är 16 år eller äldre och har haft en längre frånvaro under någon period i grundskolan (åk 1-9). Jag har själv i mitt tidigare arbete träffat många elever som upplevt att det var svårt att vara i skolan av många olika anledningar. För mig handlade det om att åka hem till elever, prata om det som var jobbigt eller mindre jobbigt med att vara i skolan, lyssna på eleven och kanske tillsammans komma på idéer för hur det skulle kunna vara lättare att vistas i skolmiljön igen.

Nu arbetar jag på Umeå Universitet och forskar om skolfrånvaro. Jag vill med mina studier bl.a. belysa vad elever upplever bidrog till skolfrånvaron och vad som gjorde att de kunde återvända till att vara i skolan igen.

Anledningen till att jag vill träffa dig som före detta elev i grundskolan är att dina tankar och beskrivningar är viktiga för att öka förståelsen av varför elever är frånvarande och vad vuxna kan göra för att undvika detta och även hjälpa elever tillbaka till skolan.

Vi kan samtala där det passar just dig bäst - hemma, på skolan, bibliotek eller på ett fik, till exempel. Jag kommer fråga dig om det är okej att samtalet spelas in. Inspelningarna kommer att kodas och förvaras inlåsta. När jag arbetar med informationen använder jag ett kodnummer istället för namn och på så sätt kommer ingen utom jag själv att veta vilka som deltagit i min studie. Detta innebär helt enkelt att dina svar och resultat kommer behandlas så att inte obehöriga kan ta del av dem. Din medverkan är helt frivillig och du kan när som helst avbryta den utan att förklara varför. Samtalet tar ca 1 timme.

Jag kommer att berätta och skriva vad jag kommit fram till i en doktorsavhandling (en bok), men också i kortare artiklar. När arbetet är klart kommer jag meddela dig så får du möjlighet att läsa om resultaten.

För att det ska bli lättare för dig att förstå vilka frågor jag kommer att ställa så ger jag här några exempel: Ungefär när började du vara hemma från skolan? Vilka orsaker bidrog till att du började vara hemma? Vad upplever du att personer på skolan borde ha gjort för att hjälpa dig att vara på skolan? När du var hemma, vad gjorde att det var svårt att gå tillbaka? Kan du beskriva något som hjälpte dig att gå i skolan igen?

Du får gärna kontakta mig för frågor och funderingar. Jag kan då förklara mer vad min studie handlar om. Vidare så önskar jag att du skriver till mig på min mail ifall det är okej att träffas eller inte. Om du vill delta kan vi tillsammans planera var vi träffas, datum och tid med mera.

Om du vill kan du visa detta brev för dina föräldrar.

Mina kontaktuppgifter:

tobias.forsell@umu.se

070-5190032

Doktorand

Umeå Universitet, 90187, Umeå

Huvudansvarig forskare:

Ulf Lundström

ulf.p.lundstrom@umu.se

Institutionen för tillämpad utbildningsvetenskap

Umeå universitet

901 87 Umeå

Tfn: 090-786 9497

Vänliga hälsningar,

Tobias Forsell

Bilaga 5: Intervjuguide förälder

- Beskriv ditt barns första tid i grundskolan?
  Intressen, styrkor, svårigheter, sociala kontakter

- När började du uppleva svårigheter för ditt barn att gå till skolan/vara på skolan?
  Vilken ålder på barnet? Hur reagerade du? Hur agerade du? Hur reagerade skolan? Hur agerade skolan?

- Hur visade sig svårigheterna?
  Somatiskt uttryck. Psykiskt mående. Beteende. Hur förklarade/visade/agerade barnet svårigheterna?

- Beskriv hur frånvaron utvecklade sig från första signalerna på svårigheter att gå till skolan/närvara i skolan till omfattande frånvaro?
  Karaktären på frånvaro (ströfrånvaro: sen ankomst, frånvaro vissa lektioner, frånvaro vissa dagar, långa toabesök, korridorvandrande, tidig hemgång. Omfattande frånvaro: sammanhängande heltidsfrånvaro).
  Beskriv anledningar/orsaker till denna utveckling.
  Beskriv frånvarobeteendet.

- Beskriv kommunikationen och/eventuell samverkan mellan dig som vårdnadshavare och skolan under detta skede.
  Vad var positivt? Vad var negativt? Vem/vilka hade du kontakt med? Karaktären på kontakten (IRL eller meddelande/mail)? Hur registrerades frånvaron – giltig (sjukfrånvaro) eller ogiltig?

- Vilka orsaker ser du som centrala till att frånvaron fortgick?
  - Allmän daglig livsföring, psykiskt och fysiskt mående, självbild, riskundvikande, motivation?
  - Relation vårdnadshavare-barn, fritidsaktiviteter, sociala kontakter
  - Kontakt med vuxna på skolan, anpassningar och särskilt stöd, viktiga personer, skolklimat, utanförskap/mobbing, samarbete/samverkan med skolan och andra stödfunktioner, elevhälsan
  - Sociala relationer och aktiviteter utanför skolan.

- Beskriv kontakten och/eventuella samverkan mellan skola och vårdnadshavare under perioden av omfattande frånvaro?

- Beskriv faktorer som bidrog till att vända den omfattande frånvaron till närvaro? Alternativt: vad på gymnasiet (folkhögskola/motsvarande), eller nuvarande omständigheter, påverkar närvaron positivt?

- Vad har betytt mest för ditt barns förutsättningar att närvara i skolan (efter perioden av omfattande frånvaro men även före frånvaron)?

- Vad har närvaron inneburit för ditt barn/dig?

- Vad anser du att skolan bör göra mer av för att förhindra uppkomsten av frånvaro/främja närvaro?

- Vad ser du som viktigast i samverkan mellan skola och föräldrar till skolfrånvarande barn/”hemmasittande” barn?

- Beskriv vad du anser är viktigt för att hjälpa skolfrånvarande barn tillbaka till skolan?

- Övriga tankar/klargöranden/inspel.

- Möjlighet att återkomma vid eventuella följdfrågor eller förtydliganden (forskare och intervjuperson)

Bilaga 6: öppen kodning eleven Maria

Tidiga tecken på svårig-heter i skolan	Långtidsfrån-varo och vidmakt-hållande faktorer	Faktorer som bidrog till närvaro	Samlad bild av faktorer som tillsammans bidrog till negativa respektive positiva proximala processer
Men också så att 2:an, 3:an, 4:an var väl också helt ok. Men 5,an då började det väl bli lite sämre där omkring… [Ströfrånvaro] jag var med om ett övergrepp och jag berättade inte det för någon. Inte ens för mamma eller pappa förrän efter tre år. [Utlösande faktor, skam, bristande tillit, hopplöshet] jag började dra mig undan ganska mycket. Det börjar väl där att jag vart väldigt ensam. [Social isolering] så blev jag som utfryst för att jag drog mig undan när jag egentligen	Jag kan inte ha varit där mer än två till tre månader sammanlagt under årskurs 8 [social isolering, utanförskap, heltidsfrånvaro] högst upp var nog att jag kände mig så sviken av vuxenvärlden, så att det gjorde nog väldigt ont och jag kände inte att jag ens behövde gå dit eftersom jag var så osynlig i deras närvaro… att det inte ens skulle märka om jag var borta. För det var som om att de behandlade mig som om jag ändå inte fanns. Så varför skulle jag då gå dit [meningslöshet bristande tilltro att få adekvat hjälp] Jag låg i mest i sängen. Jag låg i sängen och stirrade i taket och så hade jag ångest	Skolbyte: då hade jag en jätte underbar Mentor där som verkligen såg mig. Verkligen helt underbar! Varje gång jag kom på morgonen så frågade hon: hur är det idag? Går det bra? Är det något så säg till mig, gå ut och sätt dig och andas i fem minuter och kom tillbaka in när du känner dig redo, vi kommer att fixa det här [relations-kompetens, förändrad lärmiljö, känslan av att vara betydelsefull, pedagogiska stödstrategier, flexibilitet, hoppfullhet] Men på den nya, det var ju bättre där. För där delade de dessutom upp so och no-	**Negativa** • Adhd (sen diagnos, 18 år) • Dyslexi • Dyskalkyli • Övergrepp • Mobbing • Självskadebeteende (individ) • Alkoholism • Destruktivt förhållande • Föräldrarnas reaktion när IP öppnar upp om övergreppet (min tolkning) • Vuxna (skola) som inte såg eleven och hennes behov • Ensamhet/ utanförskap **Positiva** • Skolbyte • Anpassad struktur (ämnen) • Positiva sociala relationer i skolan och på fritiden • Framtidstro • Viktiga vuxna på grundskolan och gymnasiet som visade empati och gav stöd • Medicin

hade behövt någon som var där lite mer. Och de vuxna, eller lärarna, lade som inte eller märkte eller gjorde väl inte så jättemycket åt det för tänkte väl att man kan väl inte må så jättehemskt när man är så ung men.... [Mobbning, svek, hopplöshet] så började jag tala med kuratorn på X skolan och då berättade jag att jag mådde jättedåligt över det där och att jag inte hade någon livslust längre och allt det där... och då började jag bara vara hemma mer och mer.... [psykisk ohälsa]	över att det inte var i skolan, men jag hade också ångest över att gå till skolan och så hade jag ångest över att jag visste att jag inte skulle kunna ta mig in på någon linje, jag skulle inte kunna få någon utbildning och det var som att jag grävde mig mer neråt än uppåt i mitt mående. Och det fick mig också, eller jag känner att jag började må så dåligt och jag fick sån ångest över att jag inte får till skolan att jag hellre stannade hemma för jag kände väl som hopplöshet. Det gjorde verkligen så jag bara... "jag ger upp, jag får väl se vad som händer, jag får väl bo på gatan om det skulle behövas" [känslor av hopplöshet, meningslöshet vidmakthåller frånvaron] ... Jag tycker inte det var så mycket kontakt egentligen (fråga om skolans kontakt med elev) sökte jag mig till alkoholen och där hamnade jag. Så jag började dricka jättemycket när jag var 14 år och	ämnena så att man hade teknik i 4 veckor och sedan fysik i 4 veckor så att man inte hade allt på samma gång. [tydliggörande pedagogik, struktur, stöd att organisera arbetet] fick där jättemycket nya kompisar och jag kunde vara med dem hela tiden på skolan och men även på fritiden och så drack vi ju nästan aldrig för de hade ju bra i sin närhet och så. [positiva sociala relationer både i skolan och på fritiden, destruktiva beteenden omförhandlades till positiva beteenden] Nya grundskolan: det var att det verkligen la märke till varje enskild individ och det svårighetsgrad på inlärning, på läsning - ja verkligen på allt. Var det något som var svårt kunde de komma och sätta sig bredvid	En inre process, stärkt tro på sin egen förmåga och starkare självkänsla (vändpunktsprocess)

	jag började röka, och så blev det hasch och grejer. [Bristande kontakt från skolan, destruktivt beteendemönster]	och prata med en och försöka förklara grejer på ett annat sätt och... de gjorde det som roligt att vara där och sen var det ett plus för mig för jag kunde längta till rasterna så att jag kunde träffa mina kompisar som gav mig ny energi för jag visste att det inte kommer att bli samma här som det varit på X skolan. Och så berättade jag för en person där om vad jag hade varit med om, och jag var ju livrädd för att för att komma tillbaka dagen efter men det var ju ingen. Hon hade inte berättat för nån. bara det här att få höra "jag ser dig" gör det så mycket lättare att vakna på morgonen och gå till skolan än att gå dit och vara osynlig dag efter dag. [Tillit till andra, sociala attraktions krafter, att bli sedd] jag såg ju bara ner på i princip alla vuxna förr...	

		[Tilltro till vuxnas förmåga att hjälpa]	

Bilaga 7

Umeå Studies in the Educational Sciences

The Post-Graduate School for the Educational Sciences,

Umeå School of Education, Umeå University

1. Pérez-Karlsson, Åsa (2014). *Meeting the Other and Oneself: Experience and Learning in International, Upper Secondary Sojourns*. ISBN 978-91-7601-102-7.
2. Hipkiss, Anna Maria (2014). *Klassrummets semiotiska resurser: En språkdidaktisk studie av skolämnena hem- och konsumentkunskap, kemi och biologi*. ISBN 978-91-7601-100-3.
3. Sigurdson, Erik (2014). *Det sitter i väggarna: En studie av trä- och metallslöjdsalens materialitet, maskulinitet och förkroppsliganden*. ISBN 978-91-7601-124-9.
4. Hansson, Kristina (2014). *Skola och medier: Aktiviteter och styrning i en kommuns utvecklingssträvanden*. ISBN 978-91-7601-143-0.
5. Manni, Annika (2015). *Känsla, förståelse och värdering: Elevers meningsskapande i skolaktiviteter om miljö- och hållbarhetsfrågor*. ISBN 978-91-7601-238-3.
6. Olovsson, Tord Göran (2015). *Det kontrollera(n)de klassrummet: Bedömningsprocessen i svensk grundskolepraktik i relation till införandet av nationella skolreformer*. ISBN 978-91-7601-265-9.
7. Bagger, Anette (2015). *Prövningen av en skola för alla: Nationella provet i matematik i det tredje skolåret*. ISBN 978-91-7601-314-4.
8. Isaksson, Cristine (2016). *Den kritiska gästen: En professionsstudie om skolkuratorer*. ISBN 978-91-7601-341-0.
9. Lindblad, Michael (2016). *”De förstod aldrig min historia”: Unga vuxna med migrationsbakgrund om skolmisslyckande och övergångar mellan skola och arbete*. ISBN 978-91-7601-485-1.
10. Lindblom, Cecilia (2016). *Skolämnet Hem- och konsumentkunskap på 2000-talet: Förutsättningar för elevers möjlighet till måluppfyllelse*. ISBN 978-91-7601-498-1.
11. Norqvist, Mathias (2016). *On mathematical reasoning: Being told or finding out*. ISBN 978-91-7601-525-4.
12. Bergman, Bengt (2016). *Poliser som utbildar poliser: Reflexivitet, meningsskapande och professionell utveckling*. *ISBN* 978-91-7601-527-8.
13. *Rantala, Anna (2016). -Snälla du! Kan du sätta dig? Om vägledning i förskolan. ISBN 978-91-7601-511-7.*

14. *Andersson Hult, Lars (2016). Historia i bagaget: En historiedidaktisk studie om varför historiemedvetande uttrycks i olika former. ISBN* 978-91-7601-582-7.

15. Arnesson, Daniel (2016). *PISA i skolan: Hur lärare, rektorer och skolchefer förhåller sig till internationella kunskapsmätningar*. ISBN 978-91-7601-581-0.

16. Lindster Norberg, Eva-Lena (2016). *Hur ska du bli när du blir stor? En studie i svensk gymnasieskola när entreprenörskap i skolan är i fokus*. ISBN 978-91-7601-577-3.

17. Norberg, Anders (2017). *From blended learning to learning onlife: ICTs, time and access in higher education. ISBN 978-91-7601-622-0.*

18. Vu, Mai Trang (2017). *Logics and Politics of Professionalism: The case of University English Language Teachers in Vietnam.* ISBN 978-91-7601-631-2.

19. Gheitasi, Parvin (2017). *"Say It Fast, Fluent and Flawless": Formulaicity in the Oral Language Production of Young Foreign Language Learners*. ISBN 978-91-7601-688-6.

20. Fjellström, Magnus (2017). *Becoming a construction worker: A study of vocational learning in school and work life*. ISBN 978-91-7601-673-2.

21. Olsson, Jan (2017). *GeoGebra: Enhancing Creative Mathematical Reasoning*. ISBN 978-91-7601-697-8.

22. Diehl, Monika (2017). *"Måste det här vara som en väckelserörelse?": En studie om (det som kallas) entreprenöriellt lärande i grundskolan, utifrån Basil Bernsteins begreppsapparat*. ISBN 987-91-7601-694-7.

23. Vingsle, Charlotta (2017). *Formativ bedömning och självreglerat lärande: Vad behöver vi för att få det att hända?* ISBN 978-91-7601-705-0.

24. Areljung, Sofie (2017). *Utanför experimentlådan: Kunskapsproduktion, tid och materia i förskolans naturvetenskapsundervisning*. ISBN 978-91-7601-708-1.

25. Persson, Anders (2017). *Lärartillvaro och historieundervisning: Innebörder av ett nytt uppdrag i de mätbara resultatens tid.* ISBN 978–91–7601–725–8.

26. Deldén, Maria (2017). *Perspektiv på historiefilmslitteracitet: En didaktisk studie av gymnasieelevers historiska och emotionella meningsskapande i mötet med spelfilm*. ISBN 978-91-7601-755-5.

27. Hentschel, Linn (2017). *Sångsituationer: En fenomenologisk studie av sång i musikämnet under grundskolans senare år*. ISBN 978-91-7601-785-6.

27b. Björk, Åsa (2017). Drama, hat och vänskap: Om ungdomars interaktioner i sociala medier. ISBN 978-91-7601-783-8.

28. Nordvall, Olov (2018). *Cognition in interned adolescents: Aspects of executive functions and training*.
ISBN 978-91-7601-832-3.

29. Kuuse, Anna-Karin (2018). *"Liksom ett annat uppdrag": Iscensättning av social*

rättvisa i musikundervisningens retorik och praktik. ISBN 978-91-7601-976-4.

30. Eckeskog, Linn (2019). *Kommunikation i förskolan: Förskollärares och barnskötares kommunikation med föräldrar i ett digitaliserat medielandskap*. ISBN 978-91-7855-006-7.

31. Pulls, Sofia (2019). *Skrivande och blivande: Konstruktioner av skönlitterärt skrivande i handböcker och läromedel 1979–2015*. ISBN 978-91-7855-018-0.

32. Egelström, Monica (2019). *Samma lärare – olika praktiker? En studie av literacy och meningsskapande i grundskolans tidiga ämnesundervisning*. ISBN 978-91-7855-026-5.

33. Sidenvall, Johan (2019). *Lösa problem: Om elevers förutsättningar att lösa problem och hur lärare kan stödja processen*. ISBN 978-91-7855-049-4.

34. Myrebøe, Synne (2019). *Kultiveringens politik: Martha Nussbaum, antiken och filosofins praktik*. ISBN 978-91-7855-060-9.

35. Theens, Frithjof (2019). *Does language matter? Sources of inequivalence and demand of reading ability of mathematics tasks in different languages*. ISBN 978-91-7855-091-3.

36. Stark, Elin (2019). *Den goda skolan – i lagens namn eller en trygghetens famn? Diskurser om skolproblem i lokal media och bland skolverksamma*. ISBN 978-91-7855-077-7.

37. Engvall, Sara (2019). *Opening the black box of mathematics teachers' professional growth: A study of teacher learning*. ISBN 978-91-7855-117-0.

38. Marklund, Frida (2019). *Bilder som berättar: Om kunskap, makt och traditioner i grundskolans bildundervisning*. ISBN 978-91-7855-159-0.

39. Ragnarsson, Susanne (2019). *Att klara skolan när huvudet dunkar och kroppen värker: En studie om återkommande smärta och skolprestation bland skolbarn*. ISBN 978-91-7855-161-3.

40. Bäck, Thomas (2020). Från polisutbildning till polispraktik: Polisstudenters och polisers värderingar av yrkesrelaterade kompetenser. ISBN 978-91-7855-184-2.

41. Vennberg, Helena (2020). *Att räkna med alla elever: Följa och främja matematiklärande i förskoleklass*. ISBN 978-91-7855-230-6.

42. Marklund, Leif (2020). *Digital play in preschools: Understandings from educational use and professional learning*. ISBN 978-91-7855-236-8.

43. Hofverberg, Anders (2020). *Motivation, students, and the classroom environment: Exploring the role of Swedish students' achievement goals in chemistry*. ISBN 978-91-7855-261-0.

44. Félix, Inês (2020). *School journeys: Ideas and practices of New Education in Portugal (1890-1960)*. ISBN 978-91-7855-269-6.

45. Belančić, Kristina (2020). *Language Policy and Sámi Education in Sweden: Ideological and Implementational Spaces for Sámi Language Use*. ISBN 978-91-7855-298-6.

46. Strömbäck Hjärne, Marcus (2020). *A fair score: Group independent validity arguments for college admission tests*. ISBN 978-91-7855-400-3.

47. Forsell, Tobias (2020). *"Man är ju typ elev, fast på avstånd": Problematisk skolfrånvaro ur elevers, föräldrars och skolpersonals perspektiv*. ISBN 978-91-7855-410-2.

Bilaga 8

Doktorsavhandlingar i Pedagogiskt arbete
Dissertations in Educational Work
Umeå universitet
I serien har utkommit:

1. Monika Vinterek, 2001. *Åldersblandning i skolan: elevers erfarenheter*. ISSN 1650-8858. ISBN 91-7305-136-5.

2. Inger Tinglev, 2005. *Inkludering i svårigheter. Tre timplanebefriade skolors svenskundervisning*. ISSN 1650-8858. ISBN 91-7305-806-8.

3. Inger Erixon Arreman, 2005. *Att rubba föreställningar och bryta traditioner. Forskningsutveckling, makt och förändring i svensk lärarutbildning*. ISSN 1650-8858. ISBN 91-7305-855-6.

4. Berit Lundgren, 2005. *Skolan i livet – livet i skolan. Några illitterata invandrarkvinnor lär sig tala, läsa och skriva på svenska som andraspråk*. ISSN 1650-8858. ISBN 91-7305-843-2.

5. Camilla Hällgren, 2006. *Researching and developing Swedkid. A Swedish case study at the intersection of the web, racism and education*. ISSN 1650-8858. ISBN 91-7264-031-6.

6. Mikaela Nyroos, 2006. *Tid till förfogande. Förändrad användning och fördelning av undervisningstid i grundskolans senare år?* ISSN 1650-8858. ISBN 91-7264-007-3.

7. Gunnar Sjöberg, 2006. *Om det inte är dyskalkyli – vad är det då?* ISSN 1650-8858. ISBN 91-7264-047-2.

8. Eva Leffler, 2006. *Företagsamma elever. Diskurser kring entreprenörskap och företagsamhet i skolan*. ISSN 1650-8858. ISBN 91-7264-041-3.

9. Ron Mahieu, 2006. *Agents of change and policies of scale. A policy study of entrepreneurship and enterprise in education*. ISSN 1650-8858. ISBN 91-7264-121-5.

10. Carin Jonsson, 2006. *Läsningens och skrivandets bilder. En analys av villkor och möjligheter för barns läs- och skrivutveckling*. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 91-7264-127-4.

11. Anders Holmgren, 2006. *Klassrummets relationsetik. Det pedagogiska mötet som etiskt fenomen*. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 91-7264-221-1.

12. Kenneth Ekström, 2007. *Förskolans pedagogiska praktik. Ett verksamhetsperspektiv*. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 978-91-7264-241-6.

13. Anita Håkansson, 2007. *Lärares pedagogiska arbete inom den kommunala vuxenutbildningen*. ISSN 1653-6894, 1650-8858, 1404-9066. ISBN 978-91-7264-271-3.

14. Ulf Lundström, 2007. *Gymnasielärare – perspektiv på lärares arbete och yrkesutveckling vid millennieskiftet*. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 978-91-7264-278-2.

15. Gudrun Svedberg, 2007. *Entreprenörskapets avtryck i klassrummets praxis.Om villkor och lärande i gymnasieskolans entreprenörskaps-projekt*. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 978-91-7264-310-9.

16. Eva Nyström, 2007. *Talking and Taking Positions. An encounter between action research and the gendered and racialised discourses of school science*. ISSN 1650-8858. ISBN 978-91-7264-301-7.

17. Eva Skåreus, 2007. *Digitala speglar – föreställningar om lärarrollen och kön i lärarstudenters bilder*. ISSN 1650-8858. ISBN 978-91-7264-341-3.

18. Elza Dunkels, 2007. *Bridging the Distance – Children's Strategies on the Internet*. ISSN 1650-8858. ISBN 978-91-7264-371-0.

19. Constanta Oltenau, 2007. *"Vad skulle x kunna vara?": Andragradsekvation och andragradsfunktion som objekt för lärande*. ISSN 1653-6894, 1650-8858, 1404-9066. ISBN 978-91-7264-394-9.

20. Tommy Strandberg, 2007. *Varde ljud! Om skapande i skolans musikundervisning efter 1945*. ISSN 1650-8858. ISBN 978-91-7264-449-6.

21. Laila Gustavsson, 2008. *Att bli bättre lärare. Hur undervisningsinnehållets behandling blir till samtalsämne lärare emellan*. ISSN 1653-6894, 1650-8858, 1404-9066. ISBN 978-91-7264-527-1.

22. Maria Wester, 2008. *"Hålla ordning, men inte överordning" Köns- och maktperspektiv på uppförandenormer i svenska klassrumskulturer*. ISSN 1650-8858. ISBN 978-91-7264-533-2.

23. Berit Östlund, 2008. *Vuxnas lärande på nätet – betingelser för distansstudier och interaktiv lärande ur ett studentperspektiv*. ISBN 978-91-7264-590-5.

24. Edmund Knutas, 2008. *Mellan retorik och praktik. En ämnesdidaktisk och läroplansteoretisk studie av svenskämnena och fyra gymnasielärares svenskundervisning efter gymnasiereformen 1994*. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 978-91-7264-634-6.

25. Liselott Olsson, 2008. *Movement and Experimentation in Young Children's Learning: Deleuze and Guattari in Early Childhood Education*. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 978-91-7264-655-1.

26. Maria Hedlin, 2009. *Konstruktion av kön i skolpolitiska texter 1948-1994, med särskilt fokus på naturvetenskap och teknik*. ISSN 1653-6894. ISBN 978-91-7264-703-9.

27. Manfred Scheid, 2009. *Musiken, skolan och livsprojektet. Ämnet musik på gymnasiet som en del av ungdomars musikskapande*. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 978-91-7264-716-9.

28. Lottie Lofors-Nyblom, 2009. *Elevskap och elevskapande – om formandet av skolans elever*. ISSN 1653-6894,1650-8858. ISBN 978-91-7264-751-0.

29. Per Högström, 2009. *Laborativt arbete i grundskolans senare år: lärares mål och hur de implementeras*. ISSN 1652-5051. ISBN 978-91-7264-755-8.

30. Lena Lidström, 2009. *En resa med osäkra mål. Unga vuxnas övergångar från skola till arbete i ett biografiskt perspektiv*. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 978-91-7264-813-5.

31. Alison Hudson, 2009. *New Professionals and New Technologies in New Higher Education? Conceptualising struggles in the field*. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 978-7264-824-11.

32. Lili-Ann Kling Sackerud, 2009. *Elevers möjligheter att ta ansvar för sitt lärande i matematik. En skolstudie i postmodern tid*. ISSN 1650-8858. ISBN 978-7264-866-1.

32. Anna Wernberg, 2009. *Lärandets objekt: vad elever förväntas lära sig, vad görs möjligt för dem att lära och vad de faktiskt lär sig under lektionerna*. ISSN 1653-6894, 1650-8858, 1404-9066. ISBN 978-91-7264-895-1.

34. Anna Lindqvist, 2010. *Dans i skolan – om genus, kropp och uttryck*. ISSN 1650-8858. ISBN 978-91-7264-968-2.

35. Niklas Gustafson, 2010. *Lärare i en ny tid: Om grundskollärares förhandlingar av professionella identiteter*. ISSN 1653-6894, 1650-8858, 1651-4513. ISBN 978-91-7459-013-5.

36. Kerstin Bygdeson-Larsson, 2010 *"Vi började se barnen och deras samspel på ett nytt sätt ": Utveckling av samspelsdimensionen i förskolan med hjälp av Pedagogisk processreflektion*. ISSN: 1650-8858. ISBN 978-91-7459-076-0

37. Charlotta Edström, 2010. *Samma, lika, alla är unika: En analys av jämställdhet i förskolepolitik och praktik*. ISSN 1650-8858. ISBN 978-91-7459-078-4.

38. David Lifmark, 2010. *Emotioner och värdegrundsarbete: Om lärare, fostran och elever i en mångkulturell skola*. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 978-91-7459-098-2.

39. Lena Granstedt, 2010. *Synsätt, teman och strategier – några perspektiv på mångkulturella frågor i skolan i ett praktiknära projekt*. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 978-91-7459-099-9.

40. Carina Granberg, 2011. *ICT and learning in teacher education - The social construction of pedagogical ICT discourse and design*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7459-212-2

41. Esko Mäkelä, 2011. *Slöjd som berättelse – om skolungdom och estetiska perspektiv*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7459-282-5.

42. Maria Rönnlund, 2011. *Demokrati och deltagande. Elevinflytande i grundskolan årskurs 7-9 ur ett könsperspektiv*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-

91-7459-288-7.

43. Mikael Hallenius, 2011. *Clio räddar världen: En analys av argumentationen för historieämnets ställning i det svenska skolsystemet i Historielärarnas Förenings Årsskrift, 1942–2004*. ISSN 1653-6894, ISBN 978-91-7459-290-0

44. Helena Persson, 2011. *Lärares intentioner och kunskapsfokus vid ämnesintegrerad naturvetenskaplig undervisning i skolår 7-9*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7459-299-3

45. Anna Olausson, 2012. *Att göra sig gällande. Mångfald i förskolebarns kamratkulturer*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7459-363-1

46. Peter Bergström, 2012. *Designing for the Unknown. Didactical Design for Process-Based Assessment in Technology-rich Learning Environments*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7459-386-0

47. Hakim Usoof, 2012. *Designing for Assessment of Higher Order Thinking. An Undergraduate IT Online Distance Education Course in Sri Lanka*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7459-455-3

48. Eva Mårell-Olsson, 2012. *Att göra lärandet synligt? Individuella utvecklingsplaner och digital dokumentation*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7459-456-0

49. Per-Åke Rosvall, 2012. *"...det vore bättre om man kunde vara med och bestämma hur det skulle göras..." En etnografisk studie om elevinflytande i gymnasieskolan*. ISSN 1650-8858, 0280-381X, ISBN 978-91-7459-465-2

50. Carina Hjelmér, 2012. *Leva och lära demokrati? En etnografisk studie i två gymnasieprogram*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7459-514-7

51. Birgit Andersson, 2013. *Nya fritidspedagoger – i spänningsfältet mellan tradition och nya styrformer*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7459-550-5

52. Katarina Kärnebro, 2013. *Plugga stenhårt eller vara rolig? Normer om språk, kön och skolarbete i identitetsskapande språkpraktiker på fordonsprogrammet*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7459-741-7

53. Karin Engdahl, 2014. *Förskolegården. En pedagogisk miljö för barns möten, delaktighet och inflytande*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-015-0

54. Åsa Pérez-Karlsson, 2014. *Meeting the Other and Oneself. Experience and Learning in Upper Secondary Sojourns*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-102-7

55. Stina Wikberg, 2014. *Bland självporträtt och parafraser: om kön och skolans bildundervisning*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-123-2

56. Marta Isabel Maria do Rosário Mendonça, 2014. *Developing Teaching and Learning in Mozambican Higher Education. A study of the Pedagogical Development Process at Eduardo Mondlane University*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-130-0

57. Erik Sigurdson, 2014. *Det sitter i väggarna. En studie av trä- och metallslöjdsalens materialitet, maskulinitet och förkroppsliganden*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-124-9

58. Kristina Hansson, 2014. *Skola och medier. Aktiviteter och styrning i en kommuns utvecklingssträvanden*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-143-0

59. Stina Westerlund, 2015. *Lust och olust – elevers erfarenheter i textilslöjd*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-224-6

60. Anneli Nielsen, 2015. *Ett liv i olika världar: Unga kvinnors berättelser om svåra livshändelser*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-221-5

61. Annika Manni, 2015. *Känsla, förståelse och värdering – Elevers meningsskapande i skolaktiviteter om miljö- och hållbarhetsfrågor*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-238-3

62. Catarina Andersson, 2015. *Professional development in formative assessment: Effects on teacher classroom practice and student achievement*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-256-7

63. Anette Bagger, 2015. *Prövningen av en skola för alla. Nationella provet i matematik i det tredje skolåret*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-314-4

64. Anna-Karin Westman, 2016. *Meningsskapande möten i det naturvetenskapliga klassrummet*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-467-7

65. Jenny Hellgren, 2016. *Students as Scientists: A study of motivation in the science classroom*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-477-6

66. Michael Lindblad, 2016. *”De förstod aldrig min historia”. Unga vuxna med migrationsbakgrund om skolmisslyckande och övergångar mellan skola och arbete*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-485-1

67. Lars Norqvist, 2016. *Framing Perceived Values of Education - When perspectives of learning and ICTs are related*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-486-8

68. Anna Rantala, 2016. - *Snälla du! Kan du sätta dig? Om vägledning i förskolan*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-511-7

69. Per Kristmansson, 2016. *Gymnasial lärlingsutbildning på Handels- och administrationsprogrammet. En studie av lärlingsutbildningens förutsättningar och utvecklingen av yrkeskunnande*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-570-4

70. Anna J Widén, 2016. *Bildundervisning i möte med samtidskonst. Bildlärares professionella utveckling i olika skolformer*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-561-2

71. Daniel Arnesson, 2016. *PISA i skolan: Hur lärare, rektorer och skolchefer förhåller sig till internationella kunskapsmätningar*. ISSN 1650-8858, ISBN

978-91-7601-581-0

72. Anders Norberg, 2017. *From blended learning to learning onlife - ICTs, time and access in higher education*. ISSN 1650–8858, ISBN 978-91-7601-622-0

73. Mai Trang Vu, 2017. *Logics and Politics of Professionalism: The case of University English Language Teachers in Vietnam*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-631-2

74. Åsa Jeansson, 2017. *Vad, hur och varför i slöjdämnet. Textillärares uppfattningar om innehåll och undervisning i relation till kursplanen*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-638-1

75. Jan Olsson, 2017. *GeoGebra, Enhancing Creative Mathematical Reasoning*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-697-8

76. Alzira André Munguambe Manuel, 2017. *Non-Formal Vocational Education and Training in Mozambique: Contexts, policies, pedagogies and contradictions*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-704-3

77. Charlotta Vingsle, 2017. *Formativ bedömning och självreglerat lärande: Vad behöver vi för att få det att hända?* ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-705-0

78. Sofie Areljung, 2017. *Utanför experimentlådan: Kunskapsproduktion, tid och materia i förskolans naturvetenskapsundervisning*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-708-1

79. Farhana Borg, 2017. *Caring for People and the Planet: Preschool Children's Knowledge and Practices of Sustainability*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-719-7

80. Linn Hentschel, 2017. *Sångsituationer. En fenomenologisk studie av sång i musikämnet under grundskolans senare år*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-758-6

81. Åsa Björk, 2017. *Drama, hat och vänskap - Om ungdomars interaktioner i sociala medier*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-783-8

82. Anna-Karin Kuuse, 2018. *"Liksom ett annat uppdrag": Iscensättning av social rättvisa i musikundervisningens retorik och praktik*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-976-4

83. Maria Lindfors, 2018. *"Kunskap är vad du vet, och vet du inte kan du alltid googla!" Elevers epistemic beliefs i naturvetenskaplig undervisningskontext*. ISSN 1652-5051, 1650-8858, ISBN 978-91-7601-887-3

84. Lorentz Edberg, 2019. *Skolmusikalen. Om möten, makt och musik i två skolmusikalprojekt i årskurs nio*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7855-035-7

85. Monica Egelström, 2019. *Samma lärare – olika praktiker? En studie av literacy och meningsskapande i grundskolans tidiga ämnesundervisning*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7855-026-5

86. Sol Morén, 2019. *Relational creativity: what can participatory art do for*

higher education? ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7855-064-7

87. Frithjof Theens, 2019. *Does language matter? - Sources of inequivalence and demand of reading ability of mathematics tasks in different languages*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7855-091-3

88. Sara Engvall, 2019. *Opening the black box of mathematics teachers' professional growth: A study of the process of teacher learning*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7855-117-0

89. Frida Marklund, 2019. *Bilder som berättar: Om kunskap, makt och traditioner i grundskolans bildundervisning*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7855-159-0

90. Helena Vennberg, 2020. *Att räkna med alla elever. Följa och främja matematiklärande i förskoleklass*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7855-230-6

91. Leif Marklund, 2020. *Digital play in preschools - Understandings from educational use and professional learning*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7855-236-8

92. Anders Hofverberg, 2020. *Motivation, students, and the classroom environment. Exploring the role of Swedish students' achievement goals in chemistry*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7855-261-0

93. Tobias Forsell, 2020. *"Man är ju typ elev, fast på avstånd": Problematisk skolfrånvaro ur elevers, föräldrars och skolpersonals perspektiv*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7855-410-2