



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Fokus på framgång

- en intervjustudie om pedagogers erfarenheter av framgångsrika metoder för att behålla före detta hemmasittare i särskolan och specialskolan

Maria Stålborg och Maria Wetterdal

Examensarbete:	15 hp, LLU600/SPP600
Program:	Speciallärarprogrammet/Specialpedagogiska programmet
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2014
Handledare:	Mona Arfs
Examinator:	Ann-Katrin Swärd
Rapport nr:	VT14-IPS-14 LLU600/VT14-IPS-27 SPP600

Abstrakt

Examensarbete:	15 hp, LLU600/SPP600
Program:	Speciallärarprogrammet/Specialpedagogiska programmet
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2014
Handledare:	Mona Arfs
Examinator:	Ann-Katrin Swärd
Rapport nr:	VT14-IPS-14 LLU600/VT14-IPS-27 SPP600
Nyckelord:	hemmasittare, särskola, specialskola, utvecklingstörning, grav språkstörning

Sammanfattning:

Hemmasittare definieras av Gladh och Sjödin (2010) som elever som varit frånvarande från skolan under längre tid än tre veckor. Hemmasittare är en växande grupp av elever. Det finns lite forskning kring ämnet och den litteratur som finns är inriktad på elever inom grundskolan. Vår studie riktar sig mot elever i särskolan och specialskolan för elever med grav språkstörning. Det finns behov av att kartlägga vilka metoder som fungerar bäst när det gäller att bryta hemmasittares isolering och få dem att ha en hög närvaro i skolan, detta för att åtgärda och förebygga psykisk ohälsa och social problematik som i förlängningen kan leda till ett normbrytande beteende (Konstenius & Schillaci, 2010).

Studiens syfte är att undersöka framgångsfaktorer i arbetet med att få elever i särskolan och specialskolan för elever med grav språkstörning, med hemmasittarproblematik som nu återvänt till skolans verksamhet, att stanna kvar med en fortsatt hög närvaro.

Studien utgår ifrån ett specialpedagogiskt perspektiv, det kommunikativa relationsinriktade perspektivet, KoRP (Ahlberg, 2007a, 2007b, 2007c; Ahlberg, Möllås & Nordevall, 2009), vars teoretiska grund tas i det sociokulturella perspektivet.

Studien har en kvalitativ ansats och vi valde att genomföra en datainsamling med semistrukturerade intervjuer (Kvale, 1997; Trost, 1997). Analys av empirin har gjorts och delats upp utifrån teman som utkristalliserade sig vid vår genomgång av tidigare forskning och som kunde kopplas till KoRP; delaktighet, lärande och kommunikation.

Den framgångsfaktor som i vår studie, visade sig ha störst betydelse i arbetet i särskolan och specialskolan med att behålla elever som tidigare varit hemmasittare, var pedagogens förmåga att skapa god relation till eleven och dennes förmåga att motivera eleven. Ytterligare framgångsfaktorer som framkom var bland annat elevens och vårdnadshavares delaktighet, god kommunikation, individanpassningar av material och studiegång, känsla av trygghet och gemenskap samt ett gemensamt förhållningssätt hos pedagogerna. Samverkan lyfts i tidigare forskning fram som en central framgångsfaktor i arbetet kring hemmasittare, i vår studie visade sig samverkan inte vara en lika betydelsefull framgångsfaktor.

Innehåll

1. Inledning	4
2. Bakgrund.....	5
2.1 Särskolan	5
2.1.1 Särskolans historik.....	5
2.1.2 Särskolan idag.....	7
2.1.3 Vilka elever är berättigade att läsa enligt särskolans kursplan?	7
2.1.4 Utvecklingsstörning	8
2.1.5 Funktionsnedsättningens konsekvenser	9
2.2 Specialskolan.....	10
2.2.1 Specialskolan för elever med grav språkstörning.....	10
2.2.2 Vilka elever är berättigade att söka till specialskolan för grav språkstörning	10
2.2.3 Grav språkstörning.....	10
2.2.4 Funktionsnedsättningens konsekvenser	11
2.3 Styrdokument	11
2.3.1 Salamancadeklarationen	11
2.3.2 Skollagen	12
2.3.3 Läroplaner.....	12
3. Teoretisk inramning.....	13
3.1 Det kommunikativa relationsinriktade perspektivet (KoRP)	13
3.2 Centrala begrepp.....	14
3.2.1 Skolplikt.....	14
3.2.2 Samverkan	14
3.2.3 Motivation.....	14
3.2.4 Framgångsfaktorer som begrepp	15
3.3 Tidigare forskning	16
3.3.1 Antal hemmasittare	16
3.3.2 Framgångsfaktorer enligt forskningen.....	17
4. Syfte och frågeställningar	20
4.1 Studiens syfte.....	20
4.2 Studiens frågeställningar	20
4.3 Avgränsningar	21
5. Metod.....	21
5.1 Val av metod.....	21
5.2 Metoddiskussion.....	21
5.3 Urval	23
5.4 Genomförande	23
5.5 Forskningsetiska principer och överväganden	24
5.6 Databearbetning och analys.....	26
6. Resultat.....	27
6.1 Tema 1: Delaktighet	27
6.1.1 Intervjuer med pedagoger i specialskolan.....	27
6.1.2 Sammanfattning av intervjuer med pedagoger i specialskolan.....	29
6.1.3 Intervjuer med pedagoger i särskolan	30

6.1.4 Sammanfattning av intervjuer med pedagoger i särskolan	32
6.1.5 Analys och diskussion tema 1: delaktighet	32
6.2 Tema 2: Lärande	34
6.2.1 Intervjuer med pedagoger i specialskolan	34
6.2.2 Sammanfattning av intervjuer med pedagoger i specialskolan	35
6.2.3 Intervjuer med pedagoger i särskolan	35
6.2.4 Sammanfattning av intervjuer med pedagoger i särskolan	36
6.2.5 Analys och diskussion tema 2: lärande	36
6.3 Tema 3: Kommunikation/samverkan	37
6.3.1 Intervjuer med pedagoger i specialskolan	37
6.3.2 Sammanfattning av intervjuer med pedagoger i specialskolan	38
6.3.3 Intervjuer med pedagoger i särskolan	38
6.3.4 Sammanfattning av intervjuer med pedagoger i särskolan	40
6.3.5 Analys och diskussion tema 3: kommunikation/samverkan	41
7. Sammanfattande diskussion och avslutande reflektioner	42

Referenslista

Bilagor

1. Missiv
2. Intervjuguide

1. Inledning

Under de senaste åren har vi mött allt fler elever som av olika anledningar inte kommer till skolan under en längre period och diskuterat denna problematik med varandra och med kollegor, elevhälsa, rektorer, BUP (Barn- och ungdomspsykiatri), SPSM (Specialpedagogiska skolmyndigheten), socialtjänst, elever och vårdnadshavare. Det finns egentligen ingen passande definition för denna elevgrupp. Gren Landell (citerad i Hellerstedt, 2013) kallar dem elever med problematisk skolfrånvaro och motiverar det med att det är internationellt gångbart. I denna undersökning används definitionen hemmasittare, dels för att det är det begrepp som oftast används i vår verksamhet och i aktuell litteratur dels för att definitionen är enkelt formulerad. Konstenius och Schillaci (2010) definierar hemmasittare som elever som mer än tre veckor i sträck är helt hemma från skolan utan godkänd orsak. Inför uppsatsen kretsade tankarna kring hemmasittare i allmänhet och diskussionerna handlade om både grundskola, särskola och specialskola. Efter att ha läst mer om ämnet hemmasittare så förstod vi att elever med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar är överrepresenterade och att hemmasittare också återfinns bland grundsärskolans och specialskolans elever. Autism- och Aspergerförbundet gjorde 2010 en enkätundersökning om skolfrånvaro bland sina drygt 10 000 medlemmar. Där framkommer det att 59 procent av eleverna med Aspergers syndrom uppges ha varit frånvarande från skolan under kortare eller längre perioder. De skriver att även elever i grund- och gymnasiesärskolan stannar hemma från skolan, 18 procent av eleverna i gymnasiesärskolan är enligt deras undersökning hemmasittare. Skolverkets rapport (2010) om skolfrånvaro visar att:

Ungefär 40 av de ca 1 500 eleverna i kommunala skolor med fullständig frånvaro i minst en månad var elever i obligatoriska särskolan. I förhållande till elevantalet är det högre än i grundskolan – ungefär tre per 1 000 elever jämfört med två per 1 000 i grundskolan (s. 8).

De skriver vidare att man kan tolka det som att det inte är så stor andel men att man inte får glömma att det är ett mycket allvarligt problem för varje individ det berör. Svenska Dagbladet (2013) uppmärksammade problematiken i en artikelserie under hösten 2013. De menar att de siffror Skolverket redovisade 2010 är missvisande, antalet hemmasittare är större än så. Skolverkets rapport (2010) innefattar de elever som haft en sammanhållen och fullständig frånvaro under minst en månad, om en elev är närvarande vid någon enstaka lektion så räknas inte den eleven med som hemmasittare.

Det finns inte så mycket skrivet kring hemmasittare i grundskolan. Det finns än mindre skrivet om hemmasittare i särskolan och specialskolan utöver det som nämns ovan. Därför bestämde vi oss för att ta reda på mer om hur det ser ut med arbetet med hemmasittare inom dessa skolformer. Efter att ha läst en del av den forskning och litteratur som finns så togs beslutet att det var mest intressant och givande att fokusera på framgångsfaktorer i arbetet med elever som varit hemmasittare i särskolan och specialskolan. Det vill säga vad som har visat sig fungera när det gäller att få dem att ha en fortsatt hög närvaro i skolan. Beslutet togs att undersöka vad fyra pedagoger inom särskolan och fyra pedagoger inom specialskolan för elever med grav språkstörning, som alla har erfarenhet av att arbeta med hemmasittare har erfärut vara framgångsfaktorer i arbetet med att få tillbaka och behålla eleverna i skolan.

2. Bakgrund

Fokus i denna studie ligger på särskola och specialskola, dels för att vi arbetar där och dels för att det finns väldigt lite litteratur och undersökningar när det gäller hemmasittare inom dessa skolformer och de förutsättningar som finns där. För att få en positiv ingång till detta problematiska ämne har studien som syfte att hitta framgångsfaktorer. Gren Landell (citerad i Hellerstedt, 2013) menar att den svenska forskningen kring hemmasittare överlag är knapphändig. Hon efterlyser fler studier, inom såväl det psykologiska som det pedagogiska och sociala fältet och säger att det vore intressant att undersöka närvaro i stället för frånvaro. Även hon har tankar om att det är viktigt att ha en positiv ingång vid undersökningar av detta slag. ”Man behöver fånga in det som är bra i skolmiljöer och som gör att barn faktiskt vill vara i skolan” (s. 1). I bakgrunden beskrivs de två skolformerna, särskolan och specialskolan för elever med grav språkstörning. I studien används benämningen särskolan som en samlande term för både grundsärskolan och gymnasiesärskolan och innefattar även inriktning träningskola. Specialskolan för elever med grav språkstörning benämns i det följande som specialskolan. Det redogörs kort för skolornas historia, dess verksamhet i dag samt vilka elever som är berättigade till att söka till respektive skolform. Sedan följer en kort redovisning av de olika styrdokument som skolans verksamhet tar sin utgångspunkt i, Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006), skollagen (SFS 2010:800) och läroplaner (Skolverket, 2011a, b, c).

2.1 Särskolan

2.1.1 Särskolans historik

Under 1850-talet startades undervisning för barn med utvecklingsstörning. Ofta bedrevs denna undervisning på filantropisk grund med kristen förankring av enskilda personer. Landsvensken senaretingen inrättade så småningom institutioner och egna särskolor. Särskolorna bedrevs i internatform eftersom den omvårdnad barnen behövde inte kunde erbjudas i hemmet och att det inte fanns transportmöjligheter mellan skola och hem. Det fanns i början av 1800-talet fem så kallade sinnesslöanstalter. Ett hem för sinnesslöa öppnades 1866 av Emanuella Carlbeck i Göteborg. Hon var en av pionjärerna inom utbildning av barn och ungdomar med utvecklingsstörning. Under den här tiden fanns en tro på att kunna hjälpa barn med utvecklingsstörning att bli självständiga genom specialpedagogiska åtgärder. Det fanns också ett barmhärtighets- och skyddstänk som var förknippat med det kristna budskapet (SOU 2003:35).

I början av 1900-talet utvecklades en annan syn på utvecklingsstörda, den positiva synen förbyttes till en pessimistisk syn och man gick från synsättet att de sinnesslöa skulle skyddas från samhället till att samhället skulle skyddas från den sinnesslöa. I och med att detta synsätt blev rådande så startades också ett rasbiologiskt institut som bland annat skulle bevaka de arvsygeniska frågorna. En av följderna blev att det 1934-1941 tvångssteriliserades individer som av olika skäl ansågs psykiskt undermåliga. I början av 1900-talet kom hjälpklasser för ”psykiskt efterblivna barn” igång, då startades också den första öppna särskolan. Internatskolorna hade ofta karaktären av vårdhem, ingen utbildning. Ett tag senare kom de klasser som vid den tiden benämndes svagklasser, som även kallades B-klasser. De var för barn som inte ansågs passa in varken i de vanliga klasserna eller i hjälpklasserna (ibid.).

En ny lag som reglerade undervisningen för de utvecklingsstörda kom 1944. ”1944 års lag om undervisning och vård av sinnesslöa innebar att ”de bildbara sinnesslöa” fick rätt till utbildning. ”De icke bildbara” fick genom lagen rätt till vårdhem, men inte till utbildning.

Man kan säga att den optimistiska tron på utbildning åter fick växtkraft” (SOU 2003:35, s. 39). I och med omsorgslagen som trädde i kraft 1968 (SFS 1967:40) så fick utvecklingsstörda (oavsett grad av sådan) lagstadgad rätt till undervisning. Lagen innebar också skolplikt för alla barn med utvecklingsstörning.

Begreppet ”obildbar” försvann ur författningstexterna och träningsskolan organiserade undervisning för de barn och ungdomar som inte tidigare haft rätt till undervisning. Lagen fastställde skolplikten till 21 års ålder, med möjlighet till förlängning till 23 års ålder för att fullfölja påbörjad utbildning. Särskolan, träningsskola och grundsärskola, var nu fullt utbyggda och landstinget var huvudman för skolformen (SOU 2003:35, s. 40).

Processen mot ökad integrering och intentionerna om allas rätt till ett ”normalt” liv tog fart i slutet av 1960-talet. Tankegångar om en ökad integration av elever med olika funktionsnedsättningar i grundskoleklasserna återspeglas i den dåvarande läroplanen för grundskolan, Lgr69 (Florin & Swärd, 2011).

Elevantalet i särskolan ökade i och med införandet av träningsskolan, vilket ledde till lokalbrist på många håll. Lokalbristen medförde att särskolan sökte samverka med grundskolan. Det fanns förutom ekonomiska skäl även ideologiska skäl till att särskolan lokalintegrerades i grundskolan (SOU 2003:35). Skolformerna knöts närmare varandra och integreringen i grundskolan av elever med funktionsnedsättning ökade. Åsikter fördes fram om att huvudmannskapet för skolan borde förändras. ”Många ansåg att om kommunerna tog över ansvaret för elever i särskolan, skulle samarbetet mellan grundskola och särskola kunna underlättas” (Florin & Swärd, 2011, s. 55). 1986 reformerades omsorgslagen, det innebar bland annat att kommunerna nu fick det fulla ansvaret för förskoletiden och för fritidsverksamheten upp till 12 år. Det gjordes ingen skillnad mellan barn med utvecklingsstörning och andra barn. Kommunaliseringen av särskolan påbörjades 1988 och var fullt genomförd 1996. Tanken var att åstadkomma en skola för alla, att grundskola och särskola skulle närma sig varandra. Under 1980-talet utvecklades tankarna om integrering, inkludering och bestämmelser angående undervisning i särskolan skrevs in i skollagen (Szönyi & Tideman, 2011). Diskussioner fördes även om möjligheten att avskaffa särskolan som egen skolform, men man avstod från detta bland annat på grund av oro för att eleverna i särskolan inte skulle få tillräckliga resurser.

Elevantalet i särskolan fortsatte att öka under 1990-talet. Ökningen varierade mellan olika kommuner, en orsak till variationerna, var enligt Skolverket (2006) att kommunerna hade olika förhållningssätt och mötte, tolkade och utredde barns olikheter på olika sätt. Främst tycktes ökningen handla om elever i gränzonen mellan särskola och grundskola. Några av anledningarna som nämns till denna ökning är större undervisningsgrupper och en ökad omfattning av självständigt arbete i skolan (Ineland, Molin & Sauer, 2009).

Förändringarna i skolan kan vara en bidragande orsak till att elever med en lindrig utvecklingsstörning inte kan få tillräckligt stöd i grundskolan, utan i stället flyttas till särskolan. Utvecklingen visar också att elever med lindrig utvecklingsstörning kan gå kvar i grundskolan de första åren, men flyttas till särskolan efterhand som kraven stiger (SOU 2003:35, s. 85).

Skolverket (2006) nämner även följande förklaringar till elevökningen: *förbättrad statistik, vissa elevgrupper har ökat* (elever med invandrarbakgrund, främst i storstadsregionerna), *kommunaliseringen* (kommunala tjänstemän utan utbildning och erfarenhet har fått inflytande och ansvar för inskrivning i särskolan) samt *bristande utredningsrutiner*. Carlbeck-kommittén skriver att ökningen i särskolan kan ha berott på att det har skedd en avdramatisering kring att gå i särskolan. Särskolan accepterades som en alternativ skolform och kommunaliseringen gjorde att särskolor nu fanns på fler ställen (SOU 2003:35).

En ändring i skollagen 1994 (prop.1992/93:230) innebar att elever med diagnosen autism från och med detta år skulle tillhöra särskolans elevkrets, detta bidrog också till elevökningen i särskolan under 1990-talet och framåt.

1994 ersattes omsorgslagen av nuvarande lag: Lagen om stöd och service (LSS) till vissa funktionshindrade (SOU 2003:35). Samma år fick grundskolan och särskolan för första gången en gemensam läroplan, Lpo 94. Nu skulle också varje kommun erbjuda alla elever som fullgjort sin skolplikt fortsatt utbildning tills dess att eleven fyllt 20 år (Florin & Swärd, 2011). 1996 infördes på försök ökat föräldrainflytande över barns skolgång. Barnet fick inte längre tas emot i särskolan utan vårdnadshavarens medgivande. Försöksverksamheten pågick till sista juni 2005 och därefter togs beslut att vårdnadshavarna även fortsättningsvis skulle lämna medgivande till placering i särskola (ibid.). 2013 kom nya bestämmelser, dessa finns presenterade i *Skolverkets allmänna råd om mottagande i grundsärskolan och gymnasiesärskolan* (Skolverket, 2013). Vårdnadshavare kunde tidigare alltid tacka nej till plats på särskola men nu kan ett barn (om det finns synnerliga skäl med hänsyn till barnets bästa) tas emot utan vårdnadshavarnas medgivande. Den nya lagen innebär även en annan stor förändring, nämligen att elever med autism men utan utvecklingsstörning inte längre tillhör målgruppen för grund- och gymnasiesärskolan.

2.1.2 Särskolan idag

Särskolan är en egen skolform. Den obligatoriska särskolan (7-16 år) är uppdelad i två delar; grundsärskola för elever med lindrig utvecklingsstörning samt träningskola för elever med måttlig eller grav utvecklingsstörning (Ineland, Molin & Sauer, 2009). Den senare är mer praktisk inriktad och indelas i fem ämnesområden; kommunikation, estetisk verksamhet, vardagsfärdigheter, verklighetsuppfattning och motorik. Grundsärskolan följer till största delen grundskolans läroplan och omfattar samma ämnen men med andra kursplaner och kunskapskrav (Skolverket, 2011). Grundsärskolan är nioårig och eleverna har rätt att välja ett tionde skolår. Gymnasiesärskolan är en frivillig och avgiftsfri skolform som kan väljas av de elever som avslutat grundsärskolan (Florin & Swärd, 2011). Det finns yrkesinriktade nationella program samt individuella program för elever som behöver en utbildning som är anpassad efter deras egna förutsättningar (Skolverket, 2014). Individintegrerad skolgång är en undervisningsform som innebär att eleven följer särskolans kursplan men går i en klass i grundskolan eller gymnasiet. (Ineland, Molin & Sauer, 2009). Vidare finns särsvux (särskild utbildning för vuxna) för de elever som fyllt 20 år och har inlärningssvårigheter som beror på utvecklingsstörning eller förvärvad hjärnskada (Utbildningsdepartementet, 2014). För att undervisa inom särskolan är huvudregeln att ha en speciallärarexamen med inriktning mot utvecklingsstörning (Skolverket, 2013d).

2.1.3 Vilka elever är berättigade att läsa enligt särskolans kursplan?

Utifrån ett utredningsförfarande beslutas om en elev har rätt att mottagas i särskolan eller inte. En pedagogisk, medicinsk, social och psykologisk utredning görs samt en bedömning av elevens intelligensnivå. För att tillhöra särskolan måste intelligenstestetets totala bedömning ha ett värde under 70. Det är viktigt att testet genomförs vid olika tillfällen för att få ett tillförlitligt resultat (Szönyi & Tideman, 2011). Valet av skolform bestäms av vårdnadshavare i samråd med skolan. Szönyi & Tideman (2011) menar att det skett en omfördelning av elever inom särskolan. Förr var det elever med måttlig eller grav utvecklingsstörning som utgjorde större delen av elevgruppen i särskolan. Idag är den stora gruppen elever inom särskolan de som har en lindrig utvecklingsstörning.

2.1.4 Utvecklingsstörning

Granlund och Göransson (2012) beskriver utvecklingsstörning som en nedsättning av intelligens i kombination med svårigheter att klara av vardagslivet, de poängterar dock att:

Utvecklingsstörning är inget entydigt begrepp – innebörden varierar i olika kulturer och under olika tider. Det kan betraktas som en personens egenskap men också som något som uppkommer i samspelet mellan miljöns utformning och personens egenskaper. Gemensamt är dock att det innebär svårigheter att ta in och bearbeta information, att bygga kunskap samt att tillämpa kunskap (s. 12).

Det finns enligt de båda författarna olika anledningar till att man väljer att kategorisera människor som utvecklingsstörda. De nämner tre olika funktioner som kategoriseringen kan ha: planering för stödåtgärder, klassificering och diagnosticering. För att besluta om en person till exempel har rätt till stöd enligt LSS (Lag om stöd och service till vissa funktionshindrade) eller rätt till särskola så måste en diagnosticering av personen gjorts och diagnosen utvecklingsstörd ha fastställts. Klassificeringen kan innebära att man skiljer ut undergrupper, i diagnosmanualerna ICD10 (Socialstyrelsen, 2011) och DSM-IV (American Psychiatric Association, 1994) så graderas undergrupper av utvecklingsstörning enligt följande:

- grav (djupgående)
- svår
- medelsvår
- lindrig

DSM-IV finns numera även i en senare version, DSM-V (American Psychiatric Association, 2013). Även benämningarna DSM-4 och DSM-5 förekommer i vissa texter. ”DSM-5 är inte revolutionerande. Den innehåller en del nya vinklingar, men definitionerna av enskilda störningar är lätt igenkännbara” (Ågren, 2013). Anledningen till valet att klassificera personer i grupper kan till exempel ha att göra med planering av resursfördelning och av stödåtgärder. Utvecklingsstörning definieras, när det gäller diagnosticering och klassifikation, enligt följande tre kriterier:

- IQ under 70
- nedsättning av adaptiv förmåga
- orsakerna till intelligensnedsättningen och nedsättningen av den adaptiva förmågan ska ha visat sig före 16 års ålder

Adaptiv förmåga handlar om en persons förmåga att anpassa sig och sättet att fungera i vardagen. Denna förmåga mäts genom att personen själv och andra som känner personen väl bedömer vardagsfungerandet. Intelligenskvoten (IQ) mäts i testsituationer, man ser hur många testuppgifter personen lyckas lösa i förhållande till andra i samma ålder (Granlund & Göransson, 2012).

Individuell-, social och relativ förståelsemodell

Forskningen om funktionsnedsättning och utvecklingsstörning bedrivs inom många vetenskapsområden och discipliner, till exempel naturvetenskap, samhällsvetenskap och medicin, detta har sin bakgrund i att det är ett komplext fenomen (Ineland, Molin & Sauer, 2009). Beroende på vilket perspektiv som används så har finns olika synsätt på utvecklingsstörning. Inom naturvetenskap och medicin råder en individuell förståelsemodell, vilket innebär att individuella egenskaper ligger till grund för klassificering och kategorisering av utvecklingsstörning.

Ur ett medicinskt/individuellt perspektiv är "lösningen" att använda sig av expertis, habilitering med mera för att "normalisera" individen. Väljs ett samhällsvetenskapligt perspektiv så belyses samhällets roll i skapandet av funktionshinder för den utvecklingsstörda (ibid.), en social förståelsemodell. En förståelsemodell som befinner sig någonstans mittemellan den medicinska- och den sociala modellen är den relativa modellen (Molin, personlig kommunikation, 7 februari, 2013). Här betonas relationen mellan individen och dennes funktionsnedsättning OCH det omgivande samhället. Ytterligare ett perspektiv är det intersektionella perspektivet som utgår från uppfattningen att olika identitetstillhörigheter, såsom funktionshinder, ålder, kön, sexualitet och etnicitet skapar betydelse, inte var för sig, utan sammantaget för en individs sociala position (Ineland & Sauer, 2009, 2 november). Utifrån dessa perspektiv beskriver Molin (personlig kommunikation, 7 februari 2013) några diskurser som finns när begreppet utvecklingsstörning diskuteras. *Normalitets/avvikelsediskursen*, grundar sig det medicinska/naturvetenskapliga perspektivet, där individens egenskaper är i fokus. *Jämlikhets/ojämlikhetsdiskursen*, där målet är materiell och ekonomisk jämlikhet genom till exempel insatser i form av vård och omsorg, grundar sig i det samhällsvetenskapliga perspektivet. *Vi/de-diskursen*, handlar om identitet, grupper med liknande funktionsnedsättning söker sig till varandra och bygger upp subkulturer. Funktionsnedsättningen skapar en vi-känsla och de som inte tillhör gruppen blir de. Det kan till exempel handla om viljan att få en annan social position, att hylla annorlundaskapet eller att inte vilja erkänna rollen som funktionsnedsatt.

2.1.5 Funktionsnedsättningens konsekvenser

De språkliga sammanhang man ingår i och de relationer man har till andra påverkar uppfattningen om det egna jaget och ens identitetsutveckling (Bjar & Liberg, 2011). Den kognitiva förmågan hos den utvecklingsstörde påverkar också identitetsutvecklingen. Förutsättningarna blir olika för att dels kunna reflektera över sig själv och dels tolka och förstå reaktioner från andra människor. Hur du blir bemött har stor betydelse för din identitetsutveckling. "Förhållningssättet hos olika personer i närmiljön avgör vad utvecklingsstörningen i sig får för betydelse i ett längre tidsperspektiv och för den framtida identiteten" (Danielsson & Liljeroth, 1998, s. 153). Även möjligheten att spegla sig och sin identitet i andra människor påverkar identitetsutvecklingen (Ineland, Molin & Sauer, 2009). Identitetskonstruktioner för personer med utvecklingsstörning kan enligt det intersektionella perspektivet kopplas till inte bara den sociala kategorin utvecklingsstörning, utan också till exempel kön, etnicitet och ålder. Identitetsutveckling är en ständigt pågående process, från det att vi föds och hela livet igenom. Vi har olika roller beroende på var i livet vi befinner oss och så är det även för personer med utvecklingsstörning. Precis som för andra personer så finns typiska utvecklingsfaser (man kanske är en trotsig 6-åring eller en uppkäftig tonåring) när man utvecklar sin identitet utan att detta kan hänföras till personens utvecklingsstörning (Dahlgren, 2010). Personer med utvecklingsstörning anses ibland inte "bli vuxna" (bland annat på grund av att de är i behov av stöd och hjälp), de har ingen självklar rätt och möjlighet att bilda familj och bli förälder som andra personer. De betraktas, bemöts och förstås ofta främst utifrån sin tillhörighet i kategorin funktionshinder – som människor utan kön, vilket bland annat gör det svårt att erövra en identitet som kvinna/man, maka/make (Ineland & Sauer, 2009, 2 november). Alla dessa faktorer påverkar också identitetsutvecklingen. Ineland et al. (2009) nämner att ett omfattande omsorgsbehov och negativa erfarenheter av samspel med andra människor kan ha negativ inverkan på identitetsutvecklingen. Vårdnadshavare och den "expertis" (sjukvård, skola, habilitering med flera) som finns runt barnet har ett stort ansvar för att barnet istället ska få positiva erfarenheter av samspel och omsorg. "Att bli sedd och respekterad, att vara intressant och få uppmärksamhet, ger oss alla en grogrund att växa" (Adelman, 2009, s. 186).

2.2 Specialskolan

På Specialpedagogiska skolmyndighetens hemsida (2014) informeras om att det utöver grundskolan och grundsärskolan finns specialskolor som ytterligare ett alternativ för barn och ungdomar med funktionsnedsättning. Dessa skolor finns för att kunna bemöta eleverna utifrån deras individuella förutsättningar och har därför mindre undervisningsgrupper och hög lärartäthet. Skolorna drivs av Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM) på uppdrag av staten. På Specialpedagogiska skolmyndighetens hemsida (2014) står vidare att specialskolan är tioårig och dess undervisning är anpassad till elevens individuella behov. Specialskola finns för elever som är döva eller har en hörselnedsättning, har en medfödd eller tidigt förvärvad dövblindhet, en hörselnedsättning i kombination med utvecklingsstörning, en synnedsättning i kombination med ytterligare funktionsnedsättningar samt elever med grav språkstörning. För att undervisa inom specialskolan är behörighetskravet en speciallärarexamen med inriktning mot den aktuella elevgruppen (SFS 2011:326). Specialskolorna har namn som ofta har sitt ursprung i var skolan geografiskt låg när den startade. Dessa namn har följt med skolorna även om de flyttat. I denna uppsats har vi valt att inte skriva ut detta namn utan att använda begreppet specialskolan.

2.2.1 Specialskolan för elever med grav språkstörning

I början av 60-talet gjordes en utredning om skolsituationen för elever med ”talskador” då man funnit ett stort behov att ge dessa en anpassad skolsituation. Carlberg Eriksson (2009) beskriver hur det år 1969 startades en första rikstäckande specialskola för vad som då kallades gravt talskadade elever. Skolan är fortfarande nationell och tar emot elever från hela landet och finns idag på två platser, en i norra Sverige och en i Stockholmsregionen. Skolan erbjuder undervisning i en anpassad lärmiljö utifrån elevens individuella behov, grupptillhörighet efter individuella behov samt språkträning och kommunikationsstöd under skoldagen (Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM), 2014).

2.2.2 Vilka elever är berättigade att söka till specialskolan för grav språkstörning

Vilka elever som är behöriga att söka till specialskolan anges i Skollagen (2010:800) 7 kap 6 §. Där står skrivet att:

Barn som på grund av sin funktionsnedsättning eller andra särskilda skäl inte kan gå i grundskolan eller grundsärskolan ska tas emot i specialskolan om de /.../ har en grav språkstörning. Frågan om mottagande i specialskolan prövas av Specialpedagogiska skolmyndigheten. Ett beslut om mottagande i specialskolan ska föregås av en utredning som omfattar en pedagogisk, psykologisk, medicinsk och social bedömning. Samråd med barnets vårdnadshavare ska ske när utredningen genomförs (SFS 2010:800).

2.2.3 Grav språkstörning

Grav språkstörning är enligt Carlberg Eriksson (2009) en funktionsnedsättning där både språkproduktion och språkförståelse är påverkad och kan se mycket olika ut hos olika individer. En språkstörning påverkar oftast både inlärningen och de sociala kontakterna. En språkstörning finns kvar hela livet men förändrar sig över tid. Enligt Salameh (2003) uppträder hos flerspråkiga elever en språkstörning i individens samtliga språk och kan kallas en dold funktionsnedsättning. För att diagnostiseras med språkstörning ska denna vara den primära funktionsnedsättningen och eleven ska ha haft en typisk utveckling på icke-språkliga områden (Carlberg Eriksson, 2009). Språkstörning graderas från lätt till mycket grav. Där man vid en grav språkstörning har omfattande svårigheter både att förstå och att göra sig förstådd (Nettelblad & Salameh, 2007).

En språkstörning påverkar:

- Fonologi; förmågan att motta och hantera språkljud samt uttal.
- Semantik; ordförståelse och ordproduktion.
- Grammatik; språkförståelse och språkproduktion.
- Pragmatik; situationsanpassad språkförmåga.
- Det språkliga arbetsminnet

Utöver detta tillkommer ofta auditiva, visuella och taktila perceptionsstörningar, koncentrationssvårigheter samt minnesstörningar. Det är också vanligt med motoriska svårigheter samt sociala och emotionella störningar (Carlberg Eriksson, 2009). Orsaken till språkstörning är inte helt fastslagen. Det anses att det finns flera faktorer som bidrar till funktionsnedsättningen. De orsaker som lyfts fram är ärftliga faktorer samt att språkstörning även kan orsakas av skador under graviditet och förlossning. Språkstörningar är vanligare hos pojkar än hos flickor. Det är osäkert hur många elever i Sverige som har en grav språkstörning men det finns uppskattningar som beräknar att det är 1-2% av alla barn i skolåldern som har en allvarlig språkstörning. Man vet att det finns många fler som har lättare språkstörningar som är placerade i vanliga klasser, ibland med stöd av olika slag (Nettelblad & Salameh, 2007). Det är vanligt att språk- och talproblem förekommer hos barn med ytterligare neuropsykiatriska problem (Bruce, 2011).

2.2.4 Funktionsnedsättningens konsekvenser

Med en språkstörning kan man ha svårt med de exekutiva funktionerna. Det innebär förmågan att vänta, välja, organisera, planera, hitta en fungerande aktivitetsnivå, starta och avsluta och även ha svårt att rätt bedöma situationer. För den enskilda individen innebär en språkstörning en nedsatt språkförståelse och en långsam språkutveckling. Man har ofta svårt att lära sig nya ord och därför en begränsad språkanvändning och kan ha svårt att göra sig förstådd, även för familjen (Carlberg Eriksson, 2009). Språkstörning räknas enligt Nettelblad och Salameh (2007) till de utvecklingsrelaterade funktionsnedsättningarna. Det sociala samspelet påverkas ofta vilket kan leda till en lägre social status med få eller inga kamratrelationer och ett sänkt självförtroende som följd. En individ med en språkstörning har ofta minnes- och inlärnings-svårigheter samt kan även ha brister i uppmärksamhet, koncentration och uthållighet (Bruce, 2010). Då en elev med en språkstörning kan ha svårare att läsa mellan raderna, att göra så kallade interferenser, än andra elever, krävs det mer tid för förberedelse och förförståelse för att göra ny information begriplig (Carlberg Eriksson, 2009).

2.3 Styrdokument

2.3.1 Salamancadeklarationen

Enligt Svenska Unescorådet antog år 1994 Unesco, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, i staden Salamanca i Spanien, Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006) vilken handlar om hur skolan ska ordna undervisningen för elever i behov av särskilt stöd. Salamancadeklarationen bygger på FN:s Allmänna förklaring om de mänskliga rättigheterna och FN:s standardregler om delaktighet och jämlikhet för människor med funktionsnedsättning och i den finns riktlinjer för att uppnå ökad delaktighet och jämlikhet för elever med funktionsnedsättning:

Elever med behov av särskilt stöd måste ha tillgång till ordinarie skolor som skall tillgodose dem inom en pedagogik som sätter barnet i centrum och som kan tillgodose dessa behov, ordinarie skolor med denna integrationsinriktning är det effektivaste sättet att bekämpa diskriminerande attityder, att skapa en välkomnande närmiljö, att bygga upp ett integrerat samhälle och att åstadkomma skolundervisning för alla (s. 11).

Deklarationen antogs av Unesco som är FN:s organ för utbildning, vetenskap och kultur den 10 juni 1994 (Svenska Unescorådet, 2006).

2.3.2 Skollagen

Ett av de viktigaste styrdokumenterna för skolan i Sverige är skollagen. I den regleras rätten till utbildning. Skollagen gäller för samtliga skolformer. Där fastslås vilka som omfattas av skolplikten samt hur denna ska fullgöras i de olika skolformerna (SFS 2010:800).

2.3.3 Läroplaner

Det finns en separat läroplan för varje skolform, det vill säga för grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan (Skolverket, 2011a). I samtliga läroplaner är innehållet uppdelat i tre delar med följande rubriker:

1. Skolans värdegrund och uppdrag
2. Övergripande mål och riktlinjer för utbildningen
3. Kursplaner som kompletteras med kunskapskrav

De första två delarna fastställs av regeringen medan den tredje delen fastställs av Skolverket (Skolverket, 2011a). Den första delen om skolans värdegrund och uppdrag är likalydande i samtliga läroplaner. I denna del beskrivs bland annat grundläggande värden, förståelse och medmänsklighet, likvärdig utbildning samt skolans uppdrag. Det står även om rättigheter och skyldigheter, vikten av att skolan är tydlig när det gäller mål, innehåll och arbetsformer, detta för att ge elever och vårdnadshavare förutsättningar för delaktighet i utbildningen. Skolan ska bygga på en demokratisk värdegrund. ”Genom att delta i planering och utvärdering av den dagliga undervisningen och få välja kurser, ämnen, teman och aktiviteter, kan eleverna utveckla sin förmåga att utöva inflytande och ta ansvar” (s. 8).

När det gäller skolans uppdrag så står det tydligt skrivet att det måste ske ett samarbete med hemmen och att skolan ska vara ett stöd till vårdnadshavarna i deras ansvar för barnens fostran och utveckling (ibid.). ”Skolan ska i samarbete med hemmen främja elevers allsidiga personliga utveckling till aktiva, kreativa, kompetenta och ansvarsställande individer och medborgare” (s. 9). Vikten av en god miljö för utveckling och lärande, att elever känner trygghet och att skolan bidrar till att stärka elevers självkänsla poängteras. ”Varje elev har rätt att i skolan få utvecklas, känna växandets glädje och få erfara den tillfredsställelse som det ger att göra framsteg och övervinna svårigheter” (s. 10). I läroplanernas andra del finns en gemensam text om kunskaper, normer och värden, elevens ansvar och inflytande samt riktlinjer kring samverkan mellan olika parter. De övergripande målen om kunskaper skiljer sig däremot åt mellan läroplanerna för de olika skolformerna. Den tredje och sista delen skiljer sig åt mellan skolformerna. Här återfinns specifika kursplaner med ämnens syfte och centrala innehåll och här finns även preciserat vilka kunskapskrav som gäller för den aktuella skolformen (Skolverket, 2011b).

Läroplanen för specialskolan

Specialskolan har en egen läroplan (Skolverket, 2011c) som är mycket lik grundskolans läroplan (Skolverket, 2011a). Undantaget är att man har gjort tillägg som innehåller kursplaner för döva och hörselskadade elever och kursplaner för döva och hörselskadade med utvecklingsstörning. I dessa har ersatts med engelska med engelska för döva och hörselskadade, moderna språk har ersatts av moderna språk för döva och hörselskadade, musik som ersatts av rörelse och drama och svenska har ersatts av svenska för döva och hörselskadade. Det finns även en specifik del i läroplanen för döva och hörselskadade elever med utvecklingsstörning där samma ämnen ersatts på ett liknande sätt (Skolverket, 2013b). Elever inom specialskolan för grav språkstörning läser enligt grundskolans läroplan (Skolverket, 2011a). Anledningen till detta är att de flesta specialskolorna är till för döva och hörselskadade elever och när det skrevs en läroplan för specialskolan togs inte i beaktande att denna även skulle komma att gälla specialskolan för elever med språkstörning vilka inte ska ha dessa anpassningar. Beslutet togs därför att använda sig av grundskolans läroplan (Carlberg Eriksson, personlig kommunikation, 11 maj 2014).

Läroplanen för grundsärskolan

Grundsärskolan har en egen läroplan. Läroplanen för grundsärskolan har förutom de delar som är gemensamma med grundskolans läroplan ytterligare en del som berör ämnesområdena för inriktningsträningskola (Skolverket, 2011b).

3. Teoretisk inramning

Den teoretiska inramningen inleds med en beskrivning av den teori som studien knyts till, det kommunikativa relationsinriktade perspektivet, KoRP (Ahlberg, 2001; Nordvall, Möllås & Ahlberg, 2009; Ahlberg, 2013). Vidare definieras centrala begrepp i studien och avslutningsvis redogörs det för tidigare forskning inom området hemmasittare.

3.1 Det kommunikativa relationsinriktade perspektivet (KoRP)

Studien tar avstamp i det kommunikativa relationsinriktade perspektivet (KoRP) (Ahlberg, 2001; Nordvall, Möllås & Ahlberg, 2009; Ahlberg, 2013), som har sina rötter i den sociokulturella teoribildningen. KoRP är ett specialpedagogiskt perspektiv som vuxit fram ur empiriska studier av skolans sociala praktik (Nordvall, Möllås & Ahlberg, 2009). KoRP har en inkluderande och relationell syn på skolan. Det innebär att svårigheter i skolan studeras med fokus på relationer och interaktion och ”förklaringar till skolproblem söks därför i mötet mellan eleven och den omgivande miljön” (Ahlberg, 2013, s. 48). Detta innebär att en förändring i miljön antingen kan resultera i att ett barn hamnar i svårigheter eller att hinder undanröjs så att barnen får möjlighet att lyckas. Svårigheter i skolan ses inte i ett relationellt perspektiv som brister hos den enskilde eleven utan som brister i omgivning och lärmiljö. Det talas inte om elever med svårigheter, utan elever i svårigheter det vill säga att svårigheter uppstår för eleven först i mötet med omgivningen och man menar att elevens förutsättningar kan påverkas genom att förändra i elevens lärmiljö (Persson, 2001; Skolverket 2011b). Ur ett specialpedagogiskt perspektiv kan KoRP förstås som länken mellan kommunikation, delaktighet och lärande. Inom KoRP beskrivs och analyseras vikten av kommunikation och samspel för den enskilde individens lärande och delaktighet (Ahlberg, 2001, 2007, 2013). Detta samband kan betraktas och analyseras utifrån en helhet, där de tre delarna står i nära relation till varandra (Ahlberg, 2010; Nordvall, Möllås & Ahlberg, 2009).

Inom KoRP sätts både eleven och de skilda sammanhang i vilka den ingår i fokus istället för att rikta sitt intresse antingen mot individen eller mot det som finns och händer runt om kring denne. Författaren strävar även efter att analysera och belysa samspelets betydelse för individens delaktighet och lärande (Ahlberg, 2007a, 2007b, 2007c, 2013). Författaren (2013) beskriver att forskning inom det kommunikativa relationsinriktade perspektivet studerar hur samtal och handlingar i skolans verksamhet skapar olika språkliga och sociala kontexter och hur de är relaterade och påverkar varandra. Författaren skriver vidare att forskningsintresset inom KoRP är på samma sätt som inom det sociokulturella perspektivet riktat mot utveckling och lärande i mötet mellan individ och omgivning. Vanliga forskningsområden är relationer, interaktion och kommunikation på organisations-, skol-, och individnivå (Ahlberg, 2007b).

Ett gemensamt drag i samtliga studier är att de på ett övergripande plan har varit inriktade mot att skapa kunskap om delaktighet, kommunikation och lärande med fokus på elever som har eller kan tänkas få svårigheter av varierande slag (s. 250).

3.2 Centrala begrepp

Här följer en redogörelse för de begrepp som är centrala i studien. Inledningsvis definieras begreppen skolplikt, samverkan, motivation samt framgångsfaktorer, sedan följer de centrala begreppen inom KoRP, nämligen delaktighet, lärande och kommunikation.

3.2.1 Skolplikt

Om skolplikt står det i Skollagen (SFS 2010:800) att alla barn som inte vistas varaktigt utomlands eller vars förhållanden är sådana att de uppenbarligen inte kan begäras att barnet ska gå i skola, ska gå i skolan. För ett barn inträder skolplikten det år det fyller sju och varar till det kalenderår det fyller sexton. Det är barnets vårdnadshavares ansvar att barnet kommer till skolan men i de fall de inte klarar av detta faller detta ansvar på kommunen. Angående skolpliktsbevakning gäller att skolan har ansvar för att se till att eleverna i dess skolbevakningsområde får den utbildning de har rätt till.

3.2.2 Samverkan

Enligt Landberg (2009) innebär samverkan att de som samarbetar har ett organiserat och strukturerat samarbete kring ett väldefinierat problem. Med andra ord ett samarbete med en tydlig målsättning och ett specifikt syfte. En god samverkan ska ses som en process som förändras och utvecklas över tid. Det varierar från fall till fall hur samverkan organiseras och ser ut rent konkret. Även Danermark (2004) menar att samverkan är något mer än samarbete. Förutom att det finns ett gemensamt mål så innebär samverkan oftast att personer med olika utbildning, styrda av olika regelsystem och i olika organisatoriska positioner, samarbetar med varandra. ”Samverkan är alltså medvetna målinriktade handlingar som utförs tillsammans med andra i en klart avgränsad grupp avseende ett definierat problem och syfte” (s. 15).

3.2.3 Motivation

Stensmo (2008) skriver att ordet motivation härstammar ut det latinska *movere* och betyder att röra sig. Ordet syftar till de processer som sätter oss människor i rörelse och ger oss energi och riktning att sträva mot våra mål. Enligt honom kan motivation delas in i inre och yttre motivation då våra mål kan finnas både inom och utanför oss människor. Finns de inom oss äger vi våra egna mål och strävar efter dem av till exempel behovsskäl. Finns målen utanför oss handlar det ofta om en belöning eller en vinst för oss.

De kan även gälla undvikande av hot. Till exempel hot om bestraffning, dåliga betyg eller utfrysning et cetera. Giota (2006) skriver att det är svårt att fånga begreppet motivation då det har blivit definierat på flera olika sätt. Beroende på vem man lyssnar på syftar det till olika uppfattningar av innebörd såsom drift, behov, intresse, inre och yttre motivation, lärande- och prestationsmål, förväntningar, värden och attityder. Ahl (2004) menar istället att använda motivationsbegreppet relationellt, det vill säga att vara motiverad eller omotiverad i relation till någonting. ”Det är när någon annan skall göra något och denne andre inte är med på noterna, som motivationsproblem uppstår” (s. 99). Motivationsproblem blir på så sätt en fråga om disciplinering. Den som äger förmågan, medfödd eller inlärd, att se mening i och att se vad positivt en utbildningsåtgärkning kan leda till, en viss förmåga till strategiskt tänkande kanske, och till följd av detta kan disciplinera sig att själv att ta sig igenom en utbildning ”vinner”. Ibland talas om "den inre motorn" vilket ska symbolisera att en person har "driv" vilket kanske egentligen kanske enbart bottnar i en stor nyfikenhet eller rastlöshet som driver individen till att skapa en förändring. Gärdenfors (2010) påpekar att man för att uppnå den bästa motivationen måste få utmaningar av rätt svårighetsgrad, känslan av kontroll är motiverande.

3.2.4 Framgångsfaktorer som begrepp

Som tidigare skrivits så fokuserar studien på de åtgärder och komponenter, i arbetet kring elever med hög skolfrånvaro, som visat sig verkningsfulla gällande att få elever att återvända och att stanna kvar i skolan med hög närvaro. I litteraturen återfinns flera uttryck för ungefär samma sak, till exempel skyddsfaktorer (Sveriges kommuner och landsting, 2013; Kostenius & Schillaci 2010), strategier (Skolverket, 2010) och faktorer som främjar elevers närvaro (Gladh & Sjödin, 2013). I den här studien används begreppet framgångsfaktorer, ett uttryck som även återfinns i litteraturen (Sveriges kommuner och landsting, 2013).

Delaktighet

Florin och Swärd (2011) definierar begreppet delaktighet som att få känna samhörighet med andra människor och att få vara en del i de sammanhang som finns omkring personen. Delaktighet handlar även om att få medverka i beslut som rör en själv och ens liv. Östlund (2012) skriver att när man tittar på delaktighet när det gäller pedagogiska praktiker så urskiljer sig tre övergripande aspekter, delaktighet som subjektiv upplevelse, delaktighet som samhandling och delaktighet i relation till social rättvisa. Fokus i den här studien är villkoren för delaktighet i undervisnings- och skolkulturen, det vill säga vilka förutsättningar för delaktighet som erbjuds i olika aktiviteter i klassrummet och i planerandet av elevens skolgång. Beroende på de sammanhang eleven befinner sig i så ser villkor och förutsättningar för delaktighet olika ut (Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2012). Fokus är även vårdnadshavares delaktighet i elevens skolgång.

Lärande

Hugo (2011) menar att lärande innebär att förändras som människa. Han beskriver lärandet som en aktivitet där människor vidgar sina horisonter inför olika fenomen. Han kopplar till samt citerar Gadammers (1997) tankar om människors erfarenheter och horisontbegreppet: ”Den som erfar har blivit medveten om sin erfarenhet – han har blivit erfaren. På så sätt har han tillägnat sig en ny horisont, inom vilken han kan erfaras” (Gadamner, 1997, s. 163). Det finns några olika sätt att se på begreppet lärande, avsiktligt/medvetet och oavsiktligt/omedvetet lärande. Inom vårt utbildningssystem råder uppfattningen att vi kan styra och disciplinera lärandet.

En stor del av lärandet i skolan sker dock oplanerat/omedvetet och dessutom är det så att utanför skolans kontext sker det mesta av en människas lärande (Hugo, 2011). Studien tar, liksom Säljö (2010) i sin syn på lärande, utgångspunkt i det sociokulturella perspektivet och anser att lärande sker genom interaktion mellan människor. Lärande sker i också i många olika sammanhang, ofta i miljöer som inte i första hand har som syfte att förmedla kunskap. Det handlar om vad individer och grupper tar med sig från sociala situationer och sedan använder i framtiden.

Kommunikation

Ordet kommunikation betyder ungefär *att göra gemensam* och är etymologiskt släkt med ord som kommunism och kommunal (Engquist, 2009). Författaren menar vidare att det kan innebära att två eller flera personer har kommunicerat när de förvissat sig om att båda två förstår vad den andre menade. Enligt Ahlberg (2013) består kommunikation av handlingar och språk som utvecklas och formas genom interaktion med omgivningen. Ordet kommunikation betyder att göra eller att ha ett ömsesidigt utbyte av något, ordet kommer ursprungligen ifrån latin. Kommunikation sker genom att information överförs till exempel via tal, skrift eller kroppsspråk. För att kommunikation ska kunna uppstå så är ömsesidighet, interaktion och samspel av stor betydelse. Inom alla verksamheter sker aktiviteter som är kommunikativa, avsikten är att skapa mening, ordning och gemensam förståelse mellan människor (Ahlberg, 2013). Kommunikation är en viktig framgångsfaktor när det gäller skolnärvaroarbeta (Sveriges kommuner och landsting, 2013).

3.3 Tidigare forskning

Inledningsvis bör nämnas att referenser till tidigare forskning och litteratur till största del behandlar grundskolans elever. Eftersom vi hittills inte funnit några studier riktade mot hemmasittare inom särskolan och specialskolan så hänvisas i de flesta fall till det som finns skrivet om grundskolans elever. Florin och Swärd (2011) menar dock att den pedagogiska grunden är densamma oavsett med vilka elever eller i vilken skolform man arbetar. I både särskolan och i grundskolan handlar det om lärande och påverkansprocesser. Hur anpassningar av pedagogiska teorier och idéer till varje elev ser ut är det som kan skilja sig åt. Den teoretiska inramningen avslutas med att kopplingar görs mellan de definierade begreppen och tidigare forskning kring hemmasittare.

3.3.1 Antal hemmasittare

Skolverket (2010) skriver att nio av tio kommuner uppger att de inte har hemmasittare i grundsärskolan, samtidigt skriver de att:

Resultaten av enkätundersökningen visar att långvarig frånvaro bland skolpliktiga barn förekommer inte bara i grundskolan utan i ungefär lika hög grad i obligatoriska särskolan. Noggrann uppföljning och kontroll och stödjande insatser behövs därför lika mycket i särskolan som i grundskolan (s. 94).

Undersökningen visar att problemet med hemmasittare verkar vara större i storstadsområdena. En av förklaringarna som ges till detta är att personal i mindre skolor har större möjligheter att tidigt uppmärksamma signaler på att allt inte står rätt till. Enligt Kearney (citerad i Kostenius & Schillaci, 2010) är skolfrånvarobeteenden ett globalt problem som diskuteras runt om i världen. Reid (2014) skriver att i Storbritannien är ca 10 procent av eleverna hemmasittare. Han skriver också att det under de senaste trettio åren söks lösningar för att komma till rätta med denna problematik.

Även andra länder såsom USA och Australien har liknande erfarenheter. Konstenius och Schillaci (2010) tycker sig dock ha sett ett nyvaknande intresse i Sverige för att arbeta med problematiken som finns kring hemmasittare. Autism- och Aspergerförbundets gjorde 2010 en enkätundersökning av skolfrånvaro bland sina drygt 10 000 medlemmar. Där framkommer det att 59 % av eleverna med Aspergers syndrom uppges ha varit frånvarande från skolan under kortare eller längre perioder. De skriver att även elever i grund- och gymnasiesärskolan stannar hemma från skolan, 18 % av eleverna i gymnasiesärskolan är enligt deras undersökning hemmasittare. Skolverkets rapport (2010) om skolfrånvaro visar att:

Ungefär 40 av de ca 1 500 eleverna i kommunala skolor med fullständig frånvaro i minst en månad var elever i obligatoriska särskolan. I förhållande till elevantalet är det högre än i grundskolan – ungefär tre per 1 000 elever jämfört med två per 1 000 i grundskolan (s. 8).

De skriver också att det kan tolkas som att det inte är så stor andel men att det inte får glömmas att det är ett mycket allvarligt problem för varje individ det berör. Svenska Dagbladet (2013) uppmärksammade problematiken i en artikelserie under hösten 2013. De menar att de siffror Skolverket redovisade 2009 är missvisande, antalet hemmasittare är större än så. Skolverkets (2010) rapport innefattar de elever som haft en sammanhållen och fullständig frånvaro under minst en månad, är en elev med på någon enstaka lektion så räknas inte eleven med som hemmasittare.

3.3.2 Framgångsfaktorer enligt forskningen

Faktorer som återkommer i den forskning som studien bygger på (Sveriges kommuner och landsting, 2013; Konstenius & Schillaci, 2010; Skolverket, 2010; Gladh & Sjödin, 2013) är samverkan, kartläggning och uppföljning. Dessa är av central betydelse i alla metoder vi läst om. Andra faktorer som återkommer är vikten av skapa goda relationer mellan elev, vårdnadshavare och skolpersonal, ett tydligt ledarskap på organisations- och skolvivå samt att alla arbetar med eleven i centrum.

Samverkan

En viktig del i arbetet med hemmasittare är enligt Gladh och Sjödin (2012) samt Bodén och Strömberg (2006) samverkan mellan de professionella runt eleverna. Den problematik som eleverna har kan inte lösas av till exempel skola, socialtjänst eller psykiatri var för sig utan kräver en utökad samverkan mellan olika myndigheter. Förändringsarbete bör vara ett gemensamt ansvar, där alla involverade ser sig som viktiga resurser som arbetar tillsammans och på sitt speciella sätt bidrar till förändringar (Konstenius & Schillaci, 2010). Dessutom krävs en ökad kunskap hos alla inblandade, ”Gruppen hemmasittare hamnar mellan stolar och förbises av de professionella från flera instanser och på flera nivåer, inte av slarv eller flathet utan snarare på grund av brist på en metod eller ett arbetssätt som fungerar” (Gladh & Sjödin, 2012, 23 februari). Flera olika samverkansprojekt har startats kring arbetet med hemmasittare bl.a. ”GrDropouts” (GR Pedagogisk centrum, 2011), ”Tillbaka till skolan” (Umeå kommun, 2012) och ”Pilotprojekt hemmasittare” (Uddevalla kommun, 2007). Inom projekten arbetas det bland annat med metodutveckling, kartläggningar, kompetensutveckling, utvärderingar och statistik. Ek (citerad i Hofsten, 2012) poängterar hur viktigt det är att hitta modeller för samverkan med bland annat socialtjänsten. Många elever har sedan tidigare sådana kontakter – eller skulle behöva det. Det är viktigt av flera skäl att de kunskaper som projekten leder till sprids och tas tillvara.

Att som individ hamna utanför skolan kan leda till ett långvarigt utanförskap, vilket i första hand drabbar individen och de personer som finns runt omkring men det är även ett misslyckande ur ett samhällsekonomiskt perspektiv (Sveriges kommuner och landsting (SKL), 2013).

Kartläggning och handlingsplan

För att kunna sätta in rätt insatser och hitta riktningen på arbetet kring eleven behövs förståelse för de olika faktorer som spelar in. Skolpersonalen behöver skaffa sig kunskap om hur problemet uppstått, vad som förstärker och vidmakthåller detta samt om olika personers funktion och roller i att lösa problemet och förändra situationen. Konstenius och Schillaci (2010) talar för en mycket omfattande kartläggning där skol-, individ-, familje-, kamrat-, och omgivningsfaktorer noggrant beskrivs. De skriver även att de ser kartläggningsarbetet som en kontinuerlig process och som ibland måste upprepas och uppdateras under resans gång. I Sveriges kommuner och landstings (SKL) guide för systematiskt skolnärvaroarbeta i kommuner *Vänd frånvaro till närvaro* (2013) talas om en att göra en skolsocial kartläggning som fokuserar på hur eleven upplever sin skol- och livssituation med särskilt fokus på hur situationen ser ut i skolan. De som enligt SKLs guide ska ha huvudansvaret för kartläggningen är skolkurator och socialpedagog.

Även i den så kallade Nyckelmetoden (Gladh & Sjödin, 2013) läggs stor vikt vid att en omsorgsfull kartläggning ska ligga till grund för arbetet med eleven. De delar upp kartläggningen i två delar, en psykosocial och en pedagogisk. Den första ska genomföras av en kurator, den andra av en pedagog – de två nyckelpersonerna i arbetet kring eleven. Den psykosociala kartläggningen kartlägger de hinder som kan finnas för elevens skolgång och psykosociala utveckling. Den innehåller frågeställningar som vad det finnas som eleven och kanske familjen kan vinna respektive slippa genom att inte gå till skolan. Den innehåller också frågeställningar kring familjens sociala nätverk och elevens självbild. Den pedagogiska kartläggningen kartlägger elevens styrkor och hinder. Vad som motiverar och gör att den tappar koncentration och lust. Den innehåller även en lärstilsanalys och uppgifter om behov av anpassningar. Utifrån den kartläggning som gjorts arbetas sedan med eleven under en kortare eller längre period. Oftast handlar det om att de olika professionerna samverkar med olika insatser parallellt där var och en har olika uppgifter (Skolverket, 2010; Konstenius & Schillaci, 2010; Skolverket, 2012; Gladh & Sjödin, 2013).

Ett steg i arbetet kring hemmasittare är att upprätta en handlingsplan för hur arbetet ska ske. Konstenius och Schillaci (2010) har i sin bok *Skolfrånvaro – KBT-baserat kartläggnings- och åtgärdsarbete* exempel på hur en kommunövergripande handlingsplan skulle kunna se ut. Reid (2014) föreslår en mängd olika checklistor som kan användas för att bland annat arbeta förebyggande, förbättra närvaro, se varningssignaler för en ökande frånvaro, samverka med föräldrar och andra samarbetsparter (till exempel Barn och ungdomspsykiatri (BUP), habilitering, socialtjänst). Skolverket (2010, 2012) påtalar att noggrann uppföljning, förebyggande och stödjande insatser är nödvändiga i särskolan likaväl som i grundskolan.

Motivation

Enligt Konstenius och Schillaci (2010) är arbetet med motivation hos pedagoger, elever och vårdnadshavare en av de viktigaste insatserna för att en hållbar förändring ska komma till stånd. Hugo (2011) menar att relationsinriktad pedagogik och mellanmänskliga möten mellan lärare och elever är den största framgångsfaktorn för att lyckas motivera elever när ingen motivation finns. Pedagogen bör utgå från elevernas tidigare erfarenheter och försöka förstå varför de beter sig som de gör. Det kan vara en gigantisk uppgift att ändra elevers negativa inställning till skolan. Det krävs tid och engagemang för att skapa möten och lärandesituationer som upplevs som meningsfulla. Det är inte alltid lätt att förutse vad som upplevs som meningsfullt för eleven, men det gäller att fortsätta leta och hitta något som intresserar dem och sedan utgår från det. Giota (2006) menar att pedagoger genom att lyfta fram en elevs egna resurser visar att denne betraktas som en medskapare av sin egen omvärld, någon med egna

erfarenheter och kunskaper, och inte som någon som enbart passivt utsätts för påverkan. ”I den stund undervisningen blir meningsfull för eleven ökar också dennas motivation för att ta till sig innehållet” (Florin & Swärd, 2011, s. 84).

Förändring

Lundgren och Lökholt (2006) anser att det är viktigt att ta reda på vad eleven faktiskt vill göra, istället för att fastna i tankar kring varför eleven inte vill göra en förändring. Det gäller att få eleven att förstå att nuvarande handlingar leder till konsekvenser som innebär problem för eleven. Eleven behöver bli medveten om problemet innan samtal förs kring förändringar, det är dock inte alltid så att probleminsikt leder till motivation till förändring. Det kan vara bra att erbjuda eleven flera handlingsalternativ och på så vis hitta vägar till det uppsatta målet som känns bra för eleven och förändringar kan då bli möjliga. ”Motivation uppstår genom upplevelsen av att nuvarande beteende krockar med viktiga värden i livet” (s. 55-56). Förändringsprocessen som sker hos eleven när skolan arbetar för att höja motivationen kan delas in i olika faser. Dessa faser kan kopplas till olika kännetecken hos eleven, som pedagog kan du anpassa ditt bemötande med hänsyn till vilken förändringsfas eleven befinner sig i för att på bästa sätt stödja eleven i processen (ibid.).

Förebyggande arbete

Att uppmärksamma frånvaro

Reid (2014) påtalar vikten av att tidigt uppmärksamma ogiltig frånvaro. Det är viktigt att skolan har ett väl fungerande system för frånvarorapportering. Då har skolan större möjlighet att sätta in åtgärder tidigt, om det uppmärksammas att en elev har en ökande frånvaro. Författaren föreslår att skolan har en grupp som är ansvarig för att kontinuerligt se över elevers frånvaro. Denna grupp ska bestå av flera olika yrkeskategorier (till exempel rektor, pedagog, socialpedagog/socionom, specialpedagog, kurator), de hjälps bland annat åt att analysera frånvarorapporteringen. Finns något mönster när det gäller elevers frånvaro? Är det högre frånvaro i vissa ämnen, i vissa klasser, i vissa årskurser, under vissa dagar? Även Konstenius och Schillaci (2010) skriver om vikten av en systematisk närvarorapportering. ”Med registrering kan man både få tecken på behovet att agera i frånvarosituationer, och signaler om chansen att förstärka tendenser till ökad närvaro” (s. 116).

Att skapa goda relationer

Jensen och Juul (2007) beskriver hur den professionella vuxen-barnrelationen historiskt har byggts upp kring kravet på att barn ska lära sig att respektera de vuxna. Detta synsätt har enligt författarna ändrats under senare år och det har skapats mer utrymme för en ömsesidig respekt för varandras integritet. Barn vill precis som vuxna vara tillsammans med människor som de kan respektera och som respekterar dem. En förutsättning för detta är dels att den vuxna är trovärdig och dels att den vuxna anger tonen med sin respekt för barnet. I och med det finns en grund för en respektfull relation. Barn, i synnerhet tonåringar, är oerhört känsliga för nyanser i kroppsspråk, gester och tonläge när de tolkar hur och om de blir bekräftade av vuxna. Detta bör pedagoger vara uppmärksamma på i den pedagogiska relationen (Henriksson, 2009). ”God pedagogik börjar med blickar som möts, ett möte mellan lärarens och barnets blick som bygger en säker grund för barnets trygghet och växande” (s. 61). Bemötandet av elever är oerhört viktigt i arbetet med att skapa goda relationer. Beroende hur en elev bemöts så främjar vi eller hämmar utvecklingen (Danielsson & Liljeroth, 1998). Förmågan att kunna skapa goda relationer är en central del i arbetet med elever som varit hemmasittare.

Relationskompetens definieras av Jensen och Juul (2007) som:

Pedagogens förmåga att ”se” det enskilda barnet på dess egna premisser och anpassa sitt eget beteende efter detta, utan att därigenom frångå sig ledarskapet, samt förmågan att vara autentisk i kontakten = det pedagogiska *hantverket*. Och som pedagogens förmåga och vilja att påta sig fullt ansvar för relationens kvalitet = den pedagogiska *etiken* (s. 124-125).

Konstenius och Schillaci (2010) anser att det kan vara bra att låta en relationskompetent person inom skolan vara samordnare i det viktiga relationsbygget med elever. Det är viktigt att fokusera på att bygga goda relationer, dock är det viktigt att samtidigt ha i åtanke att relationen är verktyget – inte målet.

Känsla av sammanhang och delaktighet

Enligt Hugo (2011) är mellanmänniska relationer, upplevelsen av delaktighet och lärandesituationer som elever upplever är på riktigt, framgångsfaktorer för elevers lärande. Individuella förutsättningar, miljön och omgivningens förhållningssätt samspelar och påverkar elevers delaktighet i till exempel skolarbetet (Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2012). Utgångspunkten i vår studie är att fokusera på framgångsfaktorer, att undersöka vad som varit lyckosamt i arbetet med att behålla före detta hemmasittare i skolan. Vi väljer därför att lyfta fram begreppet KASAM (Känsla Av SAMmanhang). Det innebär ett salutogent perspektiv med fokus på vilka friskfaktorer som finns för att vi ska klara vardagens och livets påfrestningar. Det är Antonovski (2005) som har myntat begreppet KASAM, känsla av sammanhang i tillvaron. Han betraktar meningsfullheten som den viktigaste komponenten för utvecklandet av KASAM. Att känna motivation och lust är meningsfullhet. För att en utveckling ska ske behövs vilja eller önskan om förändring och att individen känner delaktighet i det som sker. Även Florin och Swärd (2011) påtalar vikten av KASAM, att pedagoger bör eftersträva att skapa en känsla av sammanhang för varje elev. Det innebär att allt som eleven ska lära sig ska vara begripligt, hanterbart och meningsfullt.

4. Syfte och frågeställningar

4.1 Studiens syfte

Syftet med studien är att undersöka och beskriva vad fyra pedagoger inom särskolan och fyra pedagoger inom specialskolan har erfarit vara de avgörande framgångsfaktorerna gällande att få elever med hemmasittarproblematik som nu återvänt till skolans verksamhet att stanna kvar med en fortsatt hög närvaro.

4.2 Studiens frågeställningar

För att tydliggöra studiens syfte formulerades följande frågeställningar:

- Vilka är, enligt de intervjuade pedagogerna, de avgörande framgångsfaktorerna för att få elever med hemmasittarproblematik i särskolan respektive specialskolan, som nu återvänt till skolans verksamhet att stanna kvar med en fortsatt hög närvaro?
- Finns det likheter och skillnader mellan vad som är framgångsfaktorer för särskolan respektive specialskolan, när det gäller att få elever som varit hemmasittare att stanna kvar i skolan med en hög närvaro?
- Hur beskriver pedagogerna sin egen roll i framgångsfaktorerna?

4.3 Avgränsningar

När det gäller elever med hemmasittarproblematik finns det många delar som skulle varit intressanta att studera, till exempel orsaker till att elever blir hemmasittare, vårdnadshavares roll och situation med ett barn som är hemmasittare, elevhälsans arbetsmetoder kring dessa elever och hur olika instanser ser på sin delaktighet och sitt ansvar när det gäller elever med hemmasittarproblematik. I studien har en avgränsning gjorts, fokus är på framgångsfaktorer när det gäller att få elever i särskolan och specialskolan, som tidigare varit hemmasittare, att stanna kvar i skolan med en fortsatt hög närvaro. ”Det finns inga studier som löser alla problem” (Stukát, 2011, s. 121). Förutom att studien avgränsats till att handla om framgångsfaktorer så har den även begränsats till särskolan och specialskolan. I denna undersökning relateras dock till forskning som rör grundskolan. En geografisk avgränsning har gjorts, de pedagoger som intervjuats arbetar på skolor inom en och en halv timmes bilresa ifrån våra hemorter.

5. Metod

I detta avsnitt redovisas val av metod, metoddiskussion, urval, genomförande, kriterier för bedömning av studiens kvalitet, forskningsetiska överväganden och etiska aspekter kopplat till studien samt databearbetning och analys. I det följande kallas informanterna för pedagoger.

5.1 Val av metod

”När ett område är nytt och otillräckligt utforskat eller när man vill belysa ett känt område ur ett nytt perspektiv, kan en kvalitativ ansats vara att föredra” (Stukát, 2011, s. 34). Stukáts råd följdes och valet föll därför på en studie med en kvalitativ ansats, det område som skulle studeras var otillräckligt utforskat. Ett av målen med studien var att göra en kartläggning av framgångsrika strategier när det gäller att få elever med tidigare hemmasittarproblematik i särskolan och specialskolan att ha en fortsatt hög närvaro i skolan. Valet blev därför en kvalitativ datainsamlingsmetod med semistrukturerade intervjuer (Kvale, 1997; Trost, 1997).

Målsättningen med studien var att få ta del av några pedagogers erfarenheter av det som de anser varit framgångsfaktorer i arbetet kring elever som varit hemmasittare, enligt Trost (1997) är då en kvalitativ metod användbar. Detta för att komma åt informanternas tankar, attityder och förkunskaper inom ett visst område. Författaren beskriver vidare om semistrukturerad intervju som en intervju med bestämda frågeområden och följdfrågor utan svarsalternativ. Denna metod fungerade väl då den tillät att vi följde upp de svar vi fick med följdfrågor beroende på vad informanterna svarade.

5.2 Metoddiskussion

Valet föll på en kvalitativ ansats och kvalitativa analyser av empiri gjordes. Om det funnits intresse av att samla in en stor mängd fakta och analysera den i hopp om att finna mönster och kunna generalisera resultatet så hade enligt Stukát (2011) en kvantitativ metod varit aktuell, men det var inte syftet med den här studien. I analyserna togs den teoretiska utgångspunkten i KoRP och det sociokulturella perspektivet (Ahlberg, 2001; Nordvall, Möllås & Ahlberg, 2009; Ahlberg, 2013) eftersom vi var intresserade av pedagogernas beskrivningar av framgångsrika strategier.

Hade vi varit intresserade av deras uppfattning om hemmasittare som fenomen så hade vi kunnat välja att ha en fenomenografisk ansats (Stukát, 2011) som inspirerats av hermeneutiken (Kvale, 1997). Då hade det handlat om att beskriva hur något framstår eller ter sig för människor (Stukát, 2011). Men eftersom studiens fokus var pedagogernas beskrivningar av strategier, som sedan skulle analyseras och sammanställas för att kunna få syn på framgångsfaktorer, så valdes inte en fenomenografisk ansats utan istället KoRP och det sociokulturella perspektivet. Ett alternativ till den semistrukturerade intervjuformen är den strukturerade intervjun. Den innebär användande av ett fastställt intervjuschema där formulering och ordning på frågor är fastställda. Denna form av intervju kallas även enkätintervju. Fördelen med den typen av intervju är att det är lättare att undvika att svar påverkas av intervjuareffekten, det vill säga att den intervjuade svarar det som den uppfattar förväntas utifrån intervjuarens ordval, tonfall, ansiktsuttryck och så vidare (Stukát, 2011). Ytterligare en fördel är att resultatet blir lättare att behandla och bearbeta, det är lättare att jämföra svaren från många personer med varandra och dessutom jämföra resultat från olika tidpunkter. ”Fördelen är att man relativt snabbt kan intervju ett stort antal människor och att man inte behöver vara särskilt tränad och erfaren i intervjuteknik” (s. 43).

I den här studien var nackdelarna med den strukturerade intervjuformen fler än fördelarna. Metoden ställer stora krav på utformning av frågor och svarsalternativ och det kräver mycket tid för att pröva ut intervjun innan den kan tillämpas ”på riktigt”. Det går inte att vara flexibel om det förväg är bestämt vad man vill ha svar på (Stukát, 2011). Val föll då på den semistrukturerade intervjuformen.

Här utnyttjas samspelet mellan den som frågar och den som tillfrågas till att få så fylld information som möjligt. Den fria interaktionen lämpar sig väl för att avslöja och därmed kompensera språkliga svårigheter. Metodiken ger möjlighet att komma längre och nå djupare (Stukát, 2011, s. 44).

I intervjuguiden (bilaga 1) utgick vi ifrån de teman som återfinns i KoRP, nämligen delaktighet, lärande och kommunikation (Ahlberg, 2001; Nordvall, Möllås & Ahlberg, 2009; Ahlberg, 2013) och de frågeställningar som valts för att konkretisera syftet med studien. Innan intervju-tillfällena diskuterades för- och nackdelar med att skicka ut frågeguiden i förväg till de pedagoger som skulle intervjuas. Om den här studien skulle vilja undersöka pedagogers spontana tankar kring vissa frågor så vore det inte lämpligt att skicka ut frågeguide i förväg. Vi ville dock att pedagogerna skulle få möjlighet att förbereda sig genom att fundera igenom sin erfarenhet av arbetet med elever som tidigare varit hemmasittare. Det skulle ge pedagogerna större möjlighet att ge mer utvecklade svar. Överväganden gjordes angående hur vi själva skulle ha velat ha det vid en intervju kring denna typ av frågor, vi skulle vilja ha frågorna i förväg. I en studie som denna finns flera saker som bör beaktas vid läsning av resultatet och analysen. Bland annat att den av oss som intervjuade pedagogerna i specialskolan arbetar i samma arbetslag, det kan ha påverkat de svar som gavs. Pedagogerna kan till exempel ha förutsatt att intervjuaren hade en förförståelse kring olika företeelser och förhållanden och gav därför inte de uttömmande svar de annars skulle gett. Ytterligare en svaghet i studien som behöver belysas är huruvida deltagarna blev störda av att bli inspelade under intervjun. Då vi båda arbetar inom de undersökta skolformerna kan vår förförståelse ha påverkat både det sätt som vi ställde frågor på samt det sätt som vi genomförde analysen på. Enligt Stukát (2011) kan förförståelse ses som en tillgång i analysarbetet vid kvalitativ forskning. Tolkning av de intervjuades upplevelser är inte aktuellt i den här studien, men om det hade det varit aktuellt så hade vår förförståelse haft en större betydelse (Kvale, 1997). Dessa möjliga felkällor har uppmärksammats och beaktats vid analys och diskussion av resultatet.

Undersökningen omfattar enbart åtta pedagoger vilket aktualiserar frågan om generaliserbarhet. Man kanske snarare kan tala om relaterbarhet än generaliserbarhet i detta fall. Önskan var att fråga några erfarna kollegor om vad som verkligen fungerat i de verksamheter som undersöks. Förhoppningen är därför att andra pedagoger i samma skolformer som vi arbetar i ska kunna känna igen sig i, och relatera till, de situationer som beskrivs samt, naturligtvis, dra nytta av studiens resultat i sitt arbete.

5.3 Urval

I och med att studien riktades mot särskolan och specialskolan så gjordes redan initialt en begränsning, ett strategiskt urval (Trost, 1997). Några av studiekamraterna på speciallärarprogrammet tillfrågades om de hade kollegor inom särskolan eller specialskolan som arbetat med hemmasittare. Vi bad att få namn och telefonnummer till de pedagoger som stämde in på de urvalsprinciper som bestämts och som fanns inom max 1 1/2 timmes bilresa från våra hemorter. Anledningen till att valet föll på ett geografiskt urval var av hänsyn till tidsaspekten då vi yrkesarbetade samtidigt som studien genomfördes. Trost (1997) kallar det bekvämlighetsurval och påpekar att man då är intresserad av att finna mönster, uppfattningar eller variationer, inte generaliserbara resultat. Stukát (2011) skriver att den kvantitativt inriktade forskaren inte anser att ett bekvämlighetsurval ingår i ett vetenskapligt arbetssätt, den här studien är dock en kvalitativ studie.

Målet var att intervjua åtta pedagoger som har erfarenhet av arbete med hemmasittare inom särskolan respektive specialskolan, fyra inom varje skolform. Intervjuerna i särskolan gjordes på tre olika skolor, intervjuerna i specialskolan gjordes på en och samma skola. Pedagogerna skulle ha haft elever som varit hemmasittare och som kommit tillbaka till skolan. Kvale (1997) understryker vikten av intervjuers kvalitet snarare än deras kvantitet och hävdar att undersökningar många gånger kan vinna på färre intervjuer och därmed mer tid för förberedelser och analys av intervjuerna. Bedömningen gjordes att det var rimligt att, inom den givna tidsramen, genomföra åtta intervjuer med tillhörande efterarbete.

5.4 Genomförande

För att vara väl förberedda inför intervjuerna lästes tidigare forskning inom det aktuella området. Genom detta tillvägagångssätt så fick vi en bra grund att stå på inför de intervjuer som sedan genomfördes. Enligt Kvale (1997) är utgången av intervjun mycket beroende av hur väl forskaren har förberett sig.

En väsentlig del av undersökningen bör ha ägt rum innan bandspelaren sätts på i den faktiska intervjusituationen. Nyckelfrågorna inför intervjun gäller vad, varför och hur: *vad* – att skaffa sig en förkunskap om ämnet för undersökningen; *varför* – att formulera ett klart syfte med intervjun; och *hur* – att känna till olika intervjutekniker och besluta om vilken som är lämplig i just denna undersökning (s. 119).

När vi var klara över *vad*, *hur* och *varför* inför intervjuerna så kontaktades fyra pedagoger i specialskolan och fyra pedagoger i särskolan. En av oss kontaktade pedagoger i specialskolan och en av oss tog kontakt med pedagoger i särskolan (de som var och en av oss kontaktade var också de som vi sedan intervjuade). Kontakten togs antingen per telefon eller genom personliga möten i de fall det var möjligt.

Efter att vi fått kontakt med åtta pedagoger så skickades ett missiv till varje pedagog, där förklarades syftet och upplägget av studien. Missivet skickades ut per mail och i detta mail ombads också pedagogerna att återkomma med förslag på tid för intervjun. Vi var flexibla och anpassade oss efter deras önskemål om mötestid för att minska bortfall av intervjuer. En intervjuguide utformades där frågor skrevs ner som knöt an till de teman som utkristalliserats som centrala vid läsningen av tidigare forskning. Dessa teman ledde till beslut om att i den teoretiska inramningen utgå ifrån KoRP och det sociokulturella perspektivet. Vi tog dessutom fasta på Kvaless (1997) ord och försökte tänka framåt när frågorna formulerades.

I linje med principen att ”se framåt” i ett intervjuprojekt bör man ta hänsyn till de senare stadierna när intervjufrågorna formuleras. Om det i analysen kommer att bli fråga om en kategorisering av svaren, bör man hela tiden under intervjun söka klargöra innebörden av svaren med hänsyn till de kategorier som kommer att användas (s. 122).

Innan första intervjun genomfördes så gjordes en gemensam pilotintervju, detta för att få en uppfattning om hur intervjuguiden fungerade. Enligt Stukát (2011) kan det vara ett bra tillvägagångssätt att använda för att kalibrera sin frågeteknik och se till att intervjun görs på samma sätt innan man av effektivitetsskäl fortsätter med individuella intervjuer. Efter pilotintervjun utvärderades intervjuguiden och beslut togs hur den skulle se ut. Tider för intervjuer bokades sedan in antingen per mail eller per telefon. Intervjuerna genomfördes på respektive pedagogs skola. Detta för att de endast skulle behöva avsätta tid för intervju, inte tid för resa samt att det enligt Stukát (2011) är att föredra att träffas för intervju på en plats som känns trygg och lugn för den intervjuade, det vill säga dennes hemmaplan. Pedagogerna valde lämpligt rum för intervju. Frågeguiden mailades ut till pedagogerna cirka en vecka före intervjutillfället. Innan intervjun påbörjades följde vi Kvaless (1997) råd och berättade kort om syftet med intervjun, frågade om pedagogen hade några frågor och om vi fick lov att spela in intervjun. Samtliga pedagoger godtog inspelning. Inspelningsfunktionen på en Smartphone användes. Varje intervju tog i genomsnitt ca 45 min. Vi försökte strukturera intervjusituationen genom att hålla oss till de teman som bestämt i intervjuguiden, detta för att underlätta det kommande analysarbetet (ibid.).

5.5 Forskningsetiska principer och överväganden

Vid genomförandet av den här studien har vetenskapsrådets forskningsetiska principer gällande forskningskravet och individskyddskravet tillämpats (Vetenskapsrådet, 2011).

Forskningskravet handlar dels om att den forskning som bedrivs ska inriktas på väsentliga frågor och hålla hög kvalitet men även om att sträva efter att utveckla och förbättra kunskap och metoder. En forskare bör i sin forskning sträva efter att den ska vara angelägen och leda till förbättringar för samhället.

Enligt **individskyddskravet** ställs följande fyra krav på en studie som denna:

Informationskravet tillgodosågs genom att vi i förväg skriftligen informerade våra informanter om studiens syfte, vilken metod som skulle användas samt att medverkan är frivillig och kan avbrytas när de önskade. I det informationsbrev som sändes till våra intervjudeltagare informerades det om hur resultaten skulle komma att användas och publiceras. De eventuella risker för obehag eller skada som skulle kunna uppstå redovisades för i brevet.

Samtyckeskravet tillgodosågs genom att det i missivet informerades om att vi inför intervjun skriftligen kommer att inhämta undersökningsskildringens samtycke och godkännande. I studien är alla deltagare myndiga vilket innebär att medgivande inte behövde hämtas in från vårdnadshavare.

Konfidentialitetskravet innebär att det inte ska vara möjligt att identifiera undersökningens deltagare när resultatet redovisas. Detta krav tillgodosågs i den här studien genom att de deltagande lärarna i förväg informerades om att data som eventuellt skulle kunna äventyra deras anonymitet skulle komma att avlägsnas från undersökningen. Det framgår inte vilka skolor som deltagit i vår studie och personuppgifter och annan information om deltagarna avslöjas inte för någon utanför studien, vilket innebär att eventuella namn är fingerade och övriga uppgifter anonymiserade i vår resultatdel. Undersökningens deltagare erbjöds att läsa igenom de transkriberade intervjuerna och gavs möjlighet att rätta till eventuella hörfel och missförstånd.

Nyttjandekravet innebär att de fakta som samlas in till studien endast får användas i det ändamål som studien avser, det vill säga forskning, och inget annat (Stukát, 2011).

Dessa två principer; forsknings- och individkravet, bör vägas mot varandra. I kvalitativt god forskning bör det finnas både ett viktigt syfte och en strävan om att skydda de olika individer som deltar i studien (Vetenskapsrådet, 2011). Alla utsagor och övriga handlingar har behandlats med aktsamhet och deltagarnas identiteter har avidentifierats. Kvale (1997) betonar betydelsen av att skydda informanternas privatliv i undersökningar genom att förändra namn och annan personlig information. Denna studie uppfyller alla dessa krav. Det finns många viktiga etiska aspekter att ta hänsyn till när vid planering och genomförande av en undersökning. Under arbetets gång har etiska frågor diskuterats fortlöpande. Våra informanter, som i denna undersökning kallas *pedagoger*, informerades om att intervjuerna skulle spelas in och sedan transkriberas. Vi informerade även om att det enbart var vi som undersökningsansvariga som skulle komma att lyssna på inspelningarna samt att dessa inspelningar skulle komma att raderas efter att studien är genomförd. Deltagarna informerades om att det som spelas in endast skulle komma avlyssnas av oss undersökningsansvariga.

När en undersökningens tillförlitlighet och trovärdighet ska bedömas användes begreppen *reliabilitet*, *validitet* och *generaliserbarhet* (Stukát, 2011).

Med **reliabilitet** menas mätnoggrannhet och tillförlitlighet, det vill säga kvaliteten på, hur skarpt eller trubbigt, själva mätinstrumentet är. Den kan påverkas av val av mätmetod och noggrannhet hos mätinstrumentet men även av faktorer som skrivfel och slarv eller feltolkningar (Stukát, 2005). I en kvalitativ undersökning är det svårt att skapa exakt samma förutsättningar vid varje intervju, både individ- och miljöfaktorer påverkar. I en intervjuundersökning som vår handlar om reliabilitetsfrågor om hur informanterna skulle tänkas ha svarat vid en annan tidpunkt eller om intervjuaren hade varit en annan person det vill säga om våra pedagoger skulle ge samma svar om vi intervjuade dem vid ett annat tillfälle eller om det var någon annan som ställde frågorna (Kvale, 1997).

Med begreppet **validitet** menas giltighet, det vill säga om man i sin undersökning mäter det som man avser att mäta. Den kan påverkas av att ett mätinstrument eller en mätskala som inte mäter det, eller bara en del av det, man vill ta reda på. Även hur ärliga, medvetet eller omedvetet, folk som svarar är påverkar resultatet.

Under arbetets gång har alla begrepp diskuterats och definierats för att säkerställa att vi båda arbetar utifrån samma definitioner av de begrepp som är centrala i studien. Fortlöpande reflektioner har även skett över val av syfte och frågeställningar i vår undersökning. En intervjuers kvalitet är beroende hur skicklig intervjuaren är. Kvale (1997) talar om intervjun som ett hantverk där intervjuaren ses som det viktigaste verktyget. När intervjuerna genomfördes fanns en medvetenhet om vikten av hur frågorna formulerades. Diskussioner har även förts angående hur röst och kroppsspråk kan påverka pedagogernas svar (Kvale, 1997).

Begreppet **generaliserbarhet** handlar om för vem och vilka resultaten gäller. Den kan påverkas av om man gjort ett icke representativt urval vilket kan innebära att undersökningsgruppen är för liten och/eller ett för stort bortfall (Stukát, 2011). Författaren skriver vidare att begreppet relaterbarhet kan vara "ett mer korrekt ord för vissa undersökningar – en svagare form av generalisering" (s. 136).

5.6 Databearbetning och analys

Som grund för resultatets bearbetning och analys ligger studiens teoretiska utgångspunkter, syfte och frågeställningar. Som en teoretisk utgångspunkt har vi använt det kommunikativa relationsinriktade perspektivet (KoRP) (Ahlberg, 2001; Nordvall, Möllås & Ahlberg, 2009; Ahlberg, 2013) och därför använt de tre processerna delaktighet, kommunikation och lärande som stomme i vår analys. För att skapa struktur och för att underlätta i analysarbetet användes dessa begrepp redan i intervjuguiden som teman för intervjufrågorna. Utifrån dessa utgångspunkter har intervjuerna analyserats och sedan tolkats. Kvale (1997) resonerar kring transkript av inspelade intervjuer. Han menar att det finns en risk att det som den intervjuade sagt kan bli ryckt ur sitt sammanhang då inte den intervjuades kroppsspråk kan ses och att utskriften inte kan ge en bild av samtalet. Transkript av intervjuer "är tolkande konstruktioner som fungerar som användbara verktyg för givna syften" (Kvale, 1997, s. 152). Författaren skriver vidare att en analys inte riskerar att bli ensidigt och subjektiv då det är fler än en person som genomför analysen. Att vara flera kan enligt författaren även leda till en högre grad av klarläggning och förfining av begrepp och företeelser (Kvale, 1997). Hela intervjuerna transkriberades, även de delar som inte berörde studiens teman. Dock uteslöts pauser, skratt, suckar et cetera. Kvale (1997) anser att detta underlättar läsningen och förståelsen av texten. Genom att fortlöpande lyssna på och diskutera varandras inspelade intervjuer och läsa igenom varandras transkript har vi försökt minimera riskerna för feltolkningar och missförstånd. Kvale (1997) skriver att vid en analys delas något upp i delar eller element och att det finns flera olika sätt att analysera en intervju. Han beskriver meningskategorisering, som innebär att materialet sorteras under olika kategorier samt meningskoncentrering vilket innebär att det betydelsefulla i materialet tas ut och sammanfattas. Analysen har genomförts med hjälp av både meningskategorisering och meningskoncentrering. Liksom i intervjuguiden delades utsagorna i varje intervjutranskript upp under temana delaktighet, lärande och kommunikation. Markeringsfunktionen i Word användes och pedagogernas utsagor markerades i olika färger under varje tema varefter dessa sammanfattades till löpande text med citat från intervjuerna. Under varje tema skrevs även en sammanfattning av de fyra sammanfattade utsagorna från pedagoger i var skolform. Dessa sammanfattningar redovisas i resultatdelen.

6. Resultat

Här följer en redogörelse för resultaten av studien som fokuserar på framgångsfaktorer i arbetet kring elever som varit hemmasittare och nu kommit tillbaka till skolan med en hög närvaro. Studiens frågeställningar riktar sig till pedagoger i särskolan och specialskolan som alla har erfarenhet av arbete med elever som tidigare varit hemmasittare. Med hjälp av innehållsanalys valdes tre övergripande teman som ansågs vara relevanta utifrån datamaterialet; delaktighet, lärande och kommunikation. Utifrån forskningsfrågorna, tidigare forskning, den valda teorin, KoRP (Ahlberg, 2001; Nordvall, Möllås & Ahlberg, 2009; Ahlberg, 2013), informanternas berättelser samt intervjuguiden skapades dessa teman. Under varje tema redovisas sammanfattningar av varje pedagogs uttalanden. Inledningsvis görs sammanfattningar av uttalanden av varje enskild informant i specialskolan, sedan följer en sammanfattning av dessa fyra informanternas uttalanden för att sedan göra likadant med uttalanden av informanterna i särskolan. I sammanfattningarna redovisas citat, dels för att förstärka resultatet och dels för att exemplifiera informanternas uttalanden. Citaten återges ordagrant och skrivs följaktligen som talspråk, valet att kursivera citaten har gjorts för att tydliggöra dessa. Varje tema avslutas med en analys och diskussion där det, för att belysa resultatet i ett större sammanhang, kopplas till tidigare forskning. I slutdiskussionen görs en reflektion över samtliga resultat kring studiens teman delaktighet, lärande och kommunikation utifrån de valda frågeställningarna.

6.1 Tema 1: Delaktighet

Under temat delaktighet redogörs för pedagogernas erfarenheter gällande framgångsfaktorer i arbetet att få tillbaka och behålla elever med hemmasittarproblematik i skolan.

6.1.1 Intervjuer med pedagoger i specialskolan

Sammanfattning av intervju med pedagog 1 i specialskolan

Pedagog 1 ser fyra avgörande framgångsfaktorer; att eleven känner tillhörighet med skola och elevgrupp, att eleven blir sedd och bekräftad och att eleven ges möjlighet att identifiera sig med andra elever med samma eller liknande svårigheter. *"Det där med tillhörighet och att må bra i tillvaron är ju A och O. Sedan, efter det, kan man börja ge dem kunskaper"*. Skolan arbetar bland annat med att stärka eleven i svårigheter. *"Det där med tillhörighet och att må bra i tillvaron är ju A och O. Sedan, efter dess personliga utveckling, att de duger"*

Det är också viktigt att pedagogerna har en samsyn om elevens svårigheter, rutiner i klassrummet och bemötande. Detta gör att personalen har samma förhållningssätt gentemot eleven vilket i sin tur ger stabilitet och trygghet. *"Kulturen på skolan gör att det är ganska välkommande."*

Pedagog 1 anser styrkan i skolans organisation är att de har små klasser, 4-8 elever, vilket gör att varje elev får mycket lärartid. Pedagog 1 nämner även vikten av *"en tight lärargrupp"*, att alla pedagoger arbetar med alla elever och på så sätt får en god kännedom om alla elever och en samsyn kring elevernas svårigheter.

En annan styrka är sättet att arbeta kring inskolningen av nya elever. Då det beslutats att en elev ska börja på skolan kommande höst brukar man flytta över eleven redan i maj terminen innan. Då sker en individuellt planerad inskolning under vårterminens sista veckor.

"För att de ska kunna se, känna in det här och ta med sig det under sommaren. Bearbeta innan de kommer hit. Det ger en bra start för alla elever."

Vi ser inte det som belastande utan till hjälp". Under dessa veckor går den nya eleven ofta inte hela dagar och inte alla dagar i veckan. Pedagog 1 har även erfårit att det är en styrka att skolan har möjlighet att vi viss mån gruppindela eleverna efter varje individs behov. Både inom och mellan klasserna.

Sammanfattning av intervju med pedagog 2 i specialskolan

Pedagog 2 har erfårit att en viktig framgångsfaktor är den trygga miljö som skolan erbjuder. ”Till exempel att de vågar svara på frågor. Många har nog inte vågat svara på frågor förut och liksom inte fått visa vilka de är. Här är språkstörningen en inte-fråga. Man får vara sig själv. Ingen som fnissar när man pratar konstigt eller har missuppfattat eller så.”

En annan framgångsfaktor är vikten av att känna tillhörighet och att kunna identifiera sig med sina skolkamrater. Att vara någon. Nyckeln till detta är att ha kompisar.

Pedagog 2 erfår att den anpassade studiemiljön med småklasser, mycket lärarstöd och anpassat material som är en nyckel till framgång och ser att det som motiverar elever är att de själva ser att de utvecklas och går framåt. Eleverna får vara med och bestämma. Då känner de att de är delaktiga och kan påverka skolan. ”Jag tror att alla vill vara duktiga – det är mänskligt”.

Pedagog 2 anser att styrkan i skolans organisation ligger i att det är småklasser och att det alltid är två lärare i klassrummet och att det är hemklassrum vilket skapar trygghet. Det är viktigt med tydlig struktur ”det kan vara otroligt inrutat” och att lärarna förklarar detta med att det är för att de bryr sig mycket om eleven.

Sammanfattning av intervju med pedagog 3 i specialskolan

Pedagog 3 ser att rätt bemötande, rätt pedagogik och att ha människor som förstår ens problematik omkring sig som de viktigaste framgångsfaktorerna. Att en elev möts av en pedagogik och en struktur som gör att denne förstår och blir delaktig i sitt lärande. Pedagog 3 betonar vikten av att få vara en del av en gemenskap och att vara accepterad för den man är. Pedagog 3 citerar en elev: ”wow, här fick jag min första kompis” och ”här var det inte bara jag som lät så här konstigt och här var det inte bara jag som inte tog in, här pratade och förklarade lärarna på ett sätt som, oj, nu förstår jag helt plötsligt!”.

Pedagog 3 säger att en sak som de skulle kunna bli bättre på är att ingripa tidigare när en elev börjar visa hemmasittartendenser. Pedagog 3 säger också att de bör bli bättre på att larma tidigare kring de elever som riskerar att bli hemmasittare när de lämnat högstadiet och börjat gymnasiet. Pedagog 3 anser att de skulle kunna nå ännu längre om de hade större tillgång till hjälpmedel för att anpassa skolmiljön efter elevernas behov. Elevens framåtsyftande planering görs under utvecklingssamtalet. Att både elev och vårdnadshavare är med och påverkar innehållet gör att alla blir delaktiga vilket pedagog 3 ser som en framgångsfaktor. För att ytterligare öka vårdnadshavarnas möjlighet till delaktighet anordnar skolan sedan många år så kallade ”föräldradagar” varje termin. Då deltar vårdnadshavarna i undervisningen och de spelar något spel, till exempel frisbeebrännboll tillsammans elever, vårdnadshavare och pedagoger.

Enligt den erfarenhet pedagog 3 har så skulle de i den nuvarande verksamheten nå ytterligare ett steg genom ytterligare anpassningar i klassrumsmiljön både med hjälpmedel, kurslitteratur och flexibilitet exempelvis att variera skoldagen med att lägga in lekar och promenader.

Sammanfattning av intervju med pedagog 4 i specialskolan

Pedagog 4 har erfarenhet att möjligheten att känna gemenskap med andra, möjligheten att få bli sedd och att bli tagen på allvar är viktiga framgångsfaktorer. Pedagog 4 säger att det är viktigt att eleven känner att den får det stöd den behöver utifrån sina olika förutsättningar, kunskapsmässiga och andra. *"Jag tror på helheter att allt hänger ihop, ett systemtänkande. Man kan inte tro att någon som mår riktigt dåligt kan prestera bra"*. Pedagog 4 tror att alla behöver struktur och ramar men att *"det behöver vara litet blommigt inuti"*.

Pedagog 4 ser personalen som en viktig framgångsfaktor. Pedagog 4 tror att det finns en styrka i att individerna i personalgruppen kompletterar varandra med olika bakgrund och erfarenhet och att man inte kan arbeta med den här målgruppen under en längre tid utan att ha ett genuint intresse. *"De finns en humanistisk tro som jag tycker är viktig. Vi möter upp, inte med färdiga svar, men ett sätt att tänka... hur man hanterar svårigheter"*.

"Det tror jag är viktigt hos oss att vi är färdiga i vårt eget tänk. Vem är jag och vad tycker jag är viktigt".

"Jag brukar säga att det bara är att bita ihop men tänk om man inte har den förmågan själv hur får man då en elev att bita ihop?"

Pedagog 4 talar om närhet och det positiva mötet: *"Vi skrattar mycket med eleverna. Ingen sätter sig på några höga hästar. Inte så att man är kompisar, men att man kan möta varandra"*. Pedagog 4 talar om det positiva mötet och om vuxna som är mer än lärare. Man kanske har många svikna relationer, både med lärare och anhöriga som inte funnits där.

"Men här finns vi. Vi står kvar mitt i stormens öga och även om inte just jag orkar en viss dag så finns det någon annan som backar upp." Pedagog 4 betonar vikten av att vara *"ett tigt gäng"* vilket pedagogen menar gynnar eleverna. Pedagog 4 berättar vidare att det finns en rutin på att kolla läget med varje elev, ofta dagligen, och att man ofta är ganska personlig i sina frågor. Det finns både en formell och en informell rutin att kontrollera vad en elev gör när den inte är där. De försöker alltid att få tag i den, ibland genom en kompis. *"Man vet att vi bryr oss och att vi vill att man ska vara där och lära sig saker"*. Då kanske att det smälter ihop på något sätt: *"att det är viktigt att gå i skolan att skaffa någon form av kunskap och några betyg eller några omdömen. Så att man kan gå vidare."* Pedagog 4 har erfarenhet av skillnad hos eleverna på specialskolan i synen på betyg: *"Det som andra ungdomar tänker... att det är så viktigt med betyg. Jag vet inte om våra ungdomar tänker så. För dem tror jag inte att det spelar så stor roll alla gånger. Det är mer ATT få betyg. Det blir varken ett lockbete eller ett hot"*.

Det pedagog 4 upplever motivera eleverna är upplevelser. Att utgå från upplevelser i samhället, och naturen. Att få vara med om saker. Pedagog 4 anser att styrkan i skolans sätt att organisera undervisningen ligger i att det är små grupper och att eleverna får träffa andra med samma svårigheter: *"När man går i en vanlig klass tror man att man är ensamast i hela världen och tycker att man är helt dum i huvudet. Man förstår inte vad det är för fel på mig"*.

6.1.2 Sammanfattning av intervjuer med pedagoger i specialskolan

Samtliga pedagoger i specialskolan nämner möjligheten för en elev att få känna tillhörighet och gemenskap och att kunna identifiera sig med sina klasskamrater som en viktig framgångsfaktor. Pedagogerna nämner även vikten av att bli sedd och accepterad för den man är, med sin funktionsnedsättning.

Pedagogerna i specialskolan har erfårit att vikten av att ha en väl sammansatt personalgrupp med olika bakgrund och erfarenhet, där det råder en samsyn kring elevernas svårigheter, rutiner i klassrummet och bemötande som en viktig framgångsfaktor. Vikten av en personlig relation till elev och vårdnadshavare och att alla pedagoger känner alla elever betonas. Detta möjliggörs av att alla pedagoger är schemalagda i alla klasser. Att ha en rutin kring frånvarorapportering och att skolan kontaktar elever som inte är på lektionen nämns även.

En annan viktig framgångsfaktor som nämns av pedagogerna i specialskolan är hur skolan på grupp- och skolnivå har organiserat verksamheten. De flesta pedagogerna har nämnt små grupper och hög lärartäthet vilket ger möjlighet till att ge mycket lärarstöd som en nyckelfaktor. En tydlig struktur i schema och undervisning och att eleverna har hemklassrum och har en individualiserad gruppindelning upplevs ge eleverna trygghet. Genom att ha en genomtänkt plan för hur inskolningen in i specialskolan och tillbaka till en regelbunden skolgång ska gå till, ges eleven möjlighet att gradvis och i sin egen takt anpassa sig vilket ses som en viktig framgångsfaktor. Genom att eleverna ges tillgång till en anpassad pedagogik och individualiserat undervisningsmaterial erfar pedagogerna att eleverna blir motiverade genom att de själva märker att de utvecklas och går framåt. Att elever och vårdnadshavare är delaktiga i skolarbetet ses som en framgångsfaktor av de flesta pedagogerna i specialskolan. Sammanfattningsvis talar alla pedagogerna om vikten av att eleven känner sig sedd och bekräftad och att den får det stöd den behöver utifrån sina olika förutsättningar.

6.1.3 Intervjuer med pedagoger i sårskolan

Sammanfattning av intervju med pedagog A i sårskolan

Pedagog A anser att en av de avgörande framgångsfaktorerna när det gäller att få elever med tidigare hemmasittarproblematik i sårskolan att stanna kvar med en fortsatt hög närvaro är, att lyssna på elev och vårdnadshavare och göra dem delaktiga i uppföljning, utvärdering samt planering av elevens skolgång. Det är viktigt att skapa goda relationer till eleven, bygga på elevens intressen för att skapa motivation till att vara i skolan och belöna det de framsteg och det arbete som görs. Att ”skynda långsamt”, det måste få ta tid att få eleven att ha en hög närvaro i skolan. Anpassad skolgång kan behövas under lång tid.” *Ja, relation, intresse och belöning och lära känna eleven. Ta det stegvis, lyssna på eleven.*”

Pedagog A poängterar vikten av att skapa rutiner tillsammans med eleven, rutiner ger trygghet. ”*Samma plats, samma tid hela tiden, samma arbetsuppgifter, tydlig struktur, schema vad som skulle göras.*” Man lät eleven bli trygg i en liten del av lokalerna först, tillsammans med en pedagog. ”*Man gick ju inte iväg och han tyckte ju inte om förflyttning på skolan.*” Allteftersom ökade man på till en större del av lokalen och utökade även kontakten med fler pedagoger ”*... fasade in oss en och en*”.

Eleven måste känna motivation inför skolan och skolarbetet ”*Ja det som fungerade för den här eleven var att en person, i det här fallet en elevassistent, knöt kontakt, hittade intressen, var tydlig med skoluppgifterna och sedan så var det kul intressesaker i slutet.*” Ytterligare en framgångsfaktor är samverkan mellan skola – IFO (individ- och familjeomsorg) – BUP (barn- och ungdomspsykiatri) – socialtjänst, det vill säga de verksamheter som kan stötta elev och vårdnadshavare. Det behövs tydliga rutiner kring denna samverkan och det ska vara tydligt vem som är ansvarig/sammankallande. Det är viktigt att det är ett långsiktigt arbete med tydlig struktur där alla inblandade är överens om målen och att tät uppföljning samt utvärdering sker, både på individ, skol- och organisationsnivå.

Sammanfattning av intervju med pedagog B i särskolan

Goda relationer med elev och föräldrar är A och O. Täta kontakter med vårdnadshavare är nödvändigt för att få en fungerande skolgång för elever som varit hemmasittare. Det är viktigt att det är EN pedagog som sköter kontakten med vårdnadshavare och bygger upp en god relation med elev och vårdnadshavare. Allt eftersom kan fler pedagoger involveras i arbetet med eleven. *"Jag tror, för elevens skull, åtminstone i första fas, att det är bra att det är EN person. Då minskar också risken för, att man... ja, för missförstånd och att man inte kommunicerar tillräckligt bra. Det är nog, skulle jag säga, önskeläget."* Det är viktigt med individanpassat material som bygger på elevens intressen och att pedagogen är flexibel kring hur länge och på vilket sätt eleven ska arbeta med varje arbetsområde, detta för att eleven ska känna motivation. Motivation är viktigt, det ska kännas meningsfullt för eleven att komma till skolan. Det är viktigt att skolgången anpassas så att den passar eleven. Man kan inte förvänta sig att eleven kommer tillbaka till en skolgång med *"hela skoldagar"* utan måste ta små steg i taget och hela tiden ha täta kontakter med elev och vårdnadshavare för att följa upp och utvärdera hur det går. *"Anpassa, ja! För varför skulle det bara... det skulle ju vara "Halleluja... ett under som har skett" annars då. Så enkelt är det ju inte utan hela tiden väldigt täta och då behöver det kanske inte var de här jättemötena som ska till, utan att kanske istället mindre möten med några få som... där det blir tydligt att vi gör någonting."*

Det är, enligt pedagog B, mer givande med möten med färre personer, det finns då en större möjlighet att mötena leder till något konstruktivt. Det är viktigt med samverkan mellan olika yrkesgrupper men det är inte givet vilka yrkeskategorier det bör vara, det är helt upp till vad skola, elev och föräldrar är i behov av för slags stöd.

Att eleven befinner sig i ett litet sammanhang, att elevantalet inte är så stort i gruppen, anser pedagog B, är en framgångsfaktor. Likaså att pedagogerna har ett gemensamt förhållningssätt och bemötande, att man *"... har eleven med sig, ser eleven"*. Pedagog B saknar en handlingsplan för hur man ska jobba med elever som är och har varit hemmasittare. Det vore önskvärt att det fanns klara rutiner för *"Vem gör vad"* och när insatser av olika slag ska sättas in. *"Ett nätverk som agerar och inte låter tiden gå och gå och gå."*

Sammanfattning av intervju med pedagog C i särskolan

Framgångsfaktorer är, enligt pedagog C, att bygga på elevens intressen för att hitta elevens motivation och att anpassa skoldagarna så att eleven känner att de är möjliga att genomföra. *"Men man anpassar och plockar bort sånt som inte fungerar och satsar på EN sån grej så att man inte gapar över för mycket. Utan tar en liten bit, fokuserar på den, berömmar den, tittar..."* Viktigt med täta kontakter med vårdnadshavarna där man lyfter fram det positiva, fokuserar på de framsteg som görs. Regelbundna möten och däremellan tät kontakt via telefon eller sms är en viktig del för att nå framgång med elever som varit hemmasittare.

Delaktighet är en viktig del i arbete, att elev och vårdnadshavare känner delaktighet i de anpassningar som görs och att de tillsammans med skolan arbetar fram en plan för hur elevens skolgång ska se ut. *"Ja att de är delaktiga och att man hittar någonting som de är med på att man har bestämt tillsammans. Att man har gjort det i första läget tror jag är en viktig del."*

Pedagog C tror inte på att koppla till läroplan och på det sättet motivera eleven till en fortsatt hög närvaro i skolan. Det gäller att hitta andra saker som motiverar eleven. Trots att de är relativt många vuxna i särskolan så hinner man inte med att ge eleverna det stöd de är i behov av, man skulle behöva ha större möjligheter att göra individuella anpassningar för eleverna. *"Försöka göra det riktigt bra den tiden de är här, inte känna att man måste vara på tre ställen och ha "split vision" samtidigt."*

Sammanfattning av intervju med pedagog D i särskolan

En av de viktigaste delarna i att få tillbaka och behålla elever i skolan, som tidigare varit hemmasittare, är att man lyckas att få dem motiverade till att vara i skolan. Det är viktigt att mötet med skolan blir något positivt och att man som pedagog är engagerad och entusiastisk

” ... det är våran förbannade skyldighet att vi får igång de här eleverna, att vi verkligen: Ååh! Entusiastiskt du vet, så här kan man göra här! Inte att det är en vanlig skola, för de är så förbannat trötta, de har misslyckats så många år va´ och är så trötta på det.

Så det gäller att bara stå på tårna: Det här kan man göra här! Att bygga på elevernas intressen och styrkor är ytterligare framgångsfaktorer. Pedagog D ger exempel på deras flexibilitet när det gäller att anpassa undervisningen efter eleven. Man får tänka på ett annat sätt än vad som kanske gjorts tidigare. Ett arbetssätt som ibland används är att låta eleverna ha praktik viss tid i veckan och på så sätt hitta vägar till motivation för skolarbetet. Eleverna får chansen att se vilka möjligheter som finns efter skolan och får en bättre förståelse för vikten av att vara i skolan och arbeta. Det är även viktigt att man inte ställer för stora krav, tar små steg i taget och anpassar studiegången så att skoldagarna inte känns övermäktiga. ”Vi provar det här, ser hur det känns med att du kommer ner några timmar där och så jobbar vi och så hittar vi på någonting.” En annan fördel man har är att det inte är så många elever i gruppen, ca 7-8 stycken, vilket bl.a. gör det lättare att dels individanpassa undervisningen och se varje elev. Förmågan att bygga goda relationer med eleverna är en nyckel till framgång, de ska känna trygghet och trivsel, bemötandet av elever är a och o. Jag tror att det bygger på att, det spelar inte så stor roll vilka det är som eller vilken ”grad” man har höll jag på att säga men... Det är så personligt det där alltså för att, att just fånga elever. Det hänger mycket på det.

6.1.4 Sammanfattning av intervjuer med pedagoger i särskolan

Samtliga pedagoger som intervjuats är överens om att en av de största framgångsfaktorerna är att ”skynda långsamt”. Det är viktigt att anpassa studiegången för varje elev, ta små steg i taget och ha täta uppföljningar och utvärderingar av de åtgärder som har bestämts. En annan framgångsfaktor är elevers och vårdnadshavares delaktighet i arbetet med att anpassa studiegången, både när det gäller att planera tiden i skolan och skoldagarnas innehåll.

Att bygga på elevens styrkor och intressen är av största vikt för att nå framgång i arbetet med att få eleven att ha en hög närvaro i skolan. Att vara flexibla och kreativa när det gäller att hitta lösningar för varje elev, det kan till exempel gälla lokalfrågor och möjlighet till praktik. Pedagogers förmåga att skapa goda relationer med elever och vårdnadshavare anser pedagogerna är en stor framgångsfaktor.

Ett förhållningssätt som innebär att man utgår ifrån ett relationellt perspektiv och bl. a. ser hur miljön kan anpassas runt eleven genomsyrar pedagogernas uttalanden om vad som är framgångsrikt när det gäller att behålla elever, som tidigare varit hemmasittare, i skolan.

Det faktum att särskolan har elevgrupper med ett mindre antal elever, ca 7-8 stycken, anser pedagogerna är en stor fördel. Det ger större möjlighet att ”se varje elev” och göra individuella lösningar. Åsikterna går isär när det gäller samverkan med andra yrkesgrupper, en del av pedagogerna anser att sådan samverkan är en framgångsfaktor medan andra inte anser det.

6.1.5 Analys och diskussion tema 1: delaktighet

I samtliga intervjuer framkommer det att pedagogernas förmåga att skapa goda relationer med eleverna är en central framgångsfaktor. ”I arbetet med människor är man själv som person det viktigaste redskapet. Om man inte slipar redskapet blir det till slut trubbigt och odugligt” (Danielsson & Liljeroth, 1998, s. 71).

Vikten av goda relationer påpekas även av Hugo (2011). Författaren menar att det som är avgörande för om elever med negativa skolerfarenheter kommer till skolan är de möten som sker mellan elever och lärare. Pedagogers bemötande av elever är alltid av stor betydelse för att elever ska trivas och lyckas i skolan. Det är dock speciellt viktigt att tänka på hur man bemöter elever som kommer tillbaka efter frånvaro, detta för att eleven ska välja att fortsätta vara närvarande (Sveriges kommuner och landsting (SKL), 2013). Detta är något som samtliga pedagoger inom båda skolformerna är mycket väl medvetna om.

Möjligheten att få vara i en mindre grupp är en ännu en framgångsfaktor som nämns av nästan samtliga pedagoger. Både pedagogerna inom särskolan och specialskolan vittnar om en hög lärartäthet, vilket ses som en framgångsfaktor i arbetet kring elever som varit hemmasittare. Med hög lärartäthet och ett elevantal på ca 7-8 elever per grupp så anser pedagogerna att det ges större förutsättningar för att se varje elev samt att ge snabb och tät återkoppling.

Det anses även att den mindre gruppen elever ger en ökad möjlighet att individanpassa undervisningen. En liten elevgrupp och hög lärartäthet är inte något som nämns i den litteratur vi tagit del av gällande arbetet med hemmasittare. Detta kan ha att göra med att litteraturen berör grundskolan och där är elevantalet i klasserna generellt sett större. Pedagoger inom båda skolformerna talar om vikten av att alla i personalgruppen har en samsyn kring bemötandet av eleven, att man har ett relationellt förhållningssätt (Persson, 2001) och att skolmiljön anpassas till eleven. Skoldagen ska ha en tydlig och förutsägbar struktur, detta ger enligt pedagogerna eleverna trygghet. ”Det är omgivningen som ska ha struktur, det är inte individen som ska struktureras” (Danielsson & Liljeroth, 1998, s. 170). Även strukturen i klassrummet tar pedagogerna upp som en sak att ta hänsyn till och detta styrks av Danielsson och Liljeroth (1998) som skriver att genom struktur i rum, hur vi möblerar, vad som sätts upp på väggarna och så vidare kan vi skapa trygghet. Kaos inuti påverkas, enligt författarna, positivt av yttre struktur.

En framgångsfaktor handlar om att få eleverna att känna motivation att komma till skolan. Exempel som pedagogerna nämner är att man sätter eleven i centrum samt bygger på deras intressen och styrkor. Att lyfta fram en elevs resurser visar, enligt Giota (2006) att denne betraktas som en medskapare av sin egen omvärld och inte som någon som enbart passivt utsätts för påverkan. Det gäller att göra undervisningen meningsfull för att få eleverna motiverade (Florin & Swärd, 2011). Detta förhållningssätt stöds även av Stensmo (2008) som menar att det är skolans uppgift är att tillvarata elevens individuella behov och intressen och använda dessa för att nå kunskapskraven.

Ytterligare ett exempel är att eleverna kan ges möjlighet till anpassad studiegång, vilket kan innebära kortare skoldagar, att vissa ämnen tas bort eller att eleven har praktik vissa dagar. Just anpassad studiegång lyfts fram som en stor framgångsfaktor av pedagogerna i särskolan. Även Konstenius och Schillaci (2010) förordar detta sätt i arbetet med en återgång till hög närvaro i skolan. ”Planera för gradvis exponering för skolmiljön. Ta reda på vad som är elevens minimum av skolnärvaro. Vilka lektioner eller sammanhang är lättast att börja med” (s. 105)?

Pedagogerna påtalar vikten av att alla åtgärder som sätts in, skrivs ner i åtgärdsprogram, följs upp och utvärderas tillsammans med elev och vårdnadshavare så att alla vet att man är på rätt väg. Det är viktigt att det gjorts ett noggrant kartläggningsarbete inför elevens återgång till skolan. Att upprätta åtgärdsprogram är ett verktyg i det systematiska kvalitetsarbetet (ibid.). Även SKL (2013) skriver om vikten av att dokumentera och följa upp det arbete som görs kring eleven, även när eleven slutat vara frånvarande från skolan.

Tankar kring hur återgång till skolan ska ske, efter att elever varit hemmasittare, finns hos båda skolformerna. Ett av arbetssätten som särskolan tillämpar bygger på att det först är EN pedagog som skapar en god relation med eleven och att man sedan undan för undan introducerar fler pedagoger i arbetet med eleven. Även Konstenius och Schillaci (2010) förespråkar att en person utses till den som har huvudansvaret för eleven. Det ska vara en person som:

”/.../ har förmågan att observera sitt eget beteende i en interaktion, som är beredd på att omvärdera sina egna övertygelser, som bjuder på sig själv för att kunna bjuda in den andre och som med värme, tydlighet, tålmod och enträgenhet förmedlar hopp om att barnet och familjen kommer att komma ur en svår situation” (s. 93).

I specialskolan finns en rutin att när en elev under vårterminen får plats på skolan så flyttas den över innan sommarlovet för att hinna skolas in innan höstterminen startar. Att i god tid förbereda på förändringar ger eleven trygghet och större möjlighet att lyckas med sin fortsatta skolgång (Carlberg Eriksson, 2007).

Tillgång till ett hemklassrum ger enligt pedagogerna i specialskolan en trygghet. Detta nämns inte av pedagogerna i särskolan. Kan det bero på att det ses som en självklarhet inom den verksamheten? Vi noterar att flera av pedagogerna nämner vikten av trygghet. Den här elevgruppen är sårbar och löper stor risk att fara illa (Bruce, 2010).

Samtliga pedagoger i särskolan nämner elever och vårdnadshavares delaktighet som en stor framgångsfaktor. Detta ses även som centralt av Szönyi & Söderqvist Dunkers (2012). Möjligheten att uppleva känsla av delaktighet hänger samman med att det sammanhang man befinner sig i är begripligt, hanterbart och meningsfullt (Antonovsky, 2005). Pedagogerna i specialskolan nämner vikten av att eleverna känner tillhörighet och gemenskap i gruppen. Detta kan vara ett uttryck för det som av särskolans pedagoger omnämns som elevers delaktighet. Begreppet delaktighet kan ha en mängd olika innebörder (Molin, personlig kommunikation, 7 februari 2013) och beroende på hur vi som intervjuat ställt följdfrågor utifrån vår intervju-guide så kan svaren i de olika skolformerna komma att skilja sig åt.

6.2 Tema 2: Lärande

Under temat lärande redogörs för pedagogernas erfarenheter av utvecklingsarbeten som riktat in sig på hemmasittarproblematik och motivation.

6.2.1 Intervjuer med pedagoger i specialskolan

Sammanfattning av intervju med pedagog 1 i specialskolan

Pedagog 1 uppger att skolan aldrig haft något utvecklingsarbete eller studiedagar kring hemmasittarproblematik eller motivation. Man diskuterar ofta i arbetslaget men det har aldrig varit organiserat och planerat i förväg.

Sammanfattning av intervju med pedagog 2 i specialskolan

Pedagog 2 har inte varit med om några föreläsningar eller studiedagar om hemmasittare under sin tid på skolan.

Sammanfattning av intervju med pedagog 3 i specialskolan

Pedagog 3 uppger att man inte haft något utvecklingsarbete eller studiedagar kring hemmasittare eller motivation i arbetslaget men känner inte till hur det varit tidigare.

Sammanfattning av intervju med pedagog 4 i specialskolan

Pedagog 4 berättar att man aldrig haft något utvecklingsarbete eller studiedagar kring hemmasittare eller om hur man kan arbeta med motivation. Man diskuterar ofta i arbetslaget men det har aldrig varit planerat i förväg.

6.2.2 Sammanfattning av intervjuer med pedagoger i specialskolan

Samtliga pedagoger uppger att det på skolan inte finns och att det heller inte tidigare funnits några utvecklingsarbeten som inriktas mot elever med hemmasittarproblematik. Detsamma gäller utvecklingsarbeten kring elevers motivation. Det forum som finns för att diskutera dessa frågor är arbetslagsmötena. Ett par av pedagogerna uppger att man ändå ofta samtalar och utbyter erfarenheter i arbetslaget om dessa frågor.

6.2.3 Intervjuer med pedagoger i särskolan

Sammanfattning av intervju med pedagog A i särskolan

Det har inte funnits och finns inga utvecklingsarbeten som inriktas mot elever med hemmasittarproblematik. Detsamma gäller utvecklingsarbeten kring elevers motivation. ”*Nej det har vi inte heller haft. Det är mer att vi inne hos oss pratar om att vi jobbar med att hitta deras intressen när vi jobbar.*” De forum och arbetsformer som finns för utveckling av elevers motivation är arbetslagsmöten.

Sammanfattning av intervju med pedagog B i särskolan

Det har inte funnits några utvecklingsarbeten som riktat sig mot arbetet kring elever som är hemmasittare eller mot arbetet kring att utveckla motivation hos elever. Det finns sedan några år ett samarbetsprojekt mellan skola och socialtjänst i kommunen, detta projekt har lett till att man uppmärksammat det växande antalet hemmasittare. Tanken med projektet var inte att arbeta specifikt med hemmasittare, men en del av deras arbete har kommit att handla om det. *Ja, det har ju faktiskt blivit så om inte annat. Det kanske inte riktigt var så när de startade men det här har ju faktiskt visat sig att det är något som växer.*” Detta samverkansprojekt har lett till att även de pedagoger, som har elever som ingår i projektet, har utvecklat sin kunskap om hemmasittare.

Sammanfattning av intervju med pedagog C i särskolan

Skolan har inte haft något utvecklingsarbete som riktat in sig på elevers motivation. Det forum som finns för att diskutera detta är arbetslagsmöten. När det gäller kommunövergripande utvecklingsarbete kring hemmasittare så finns det ett samverkansprojekt mellan skola och socialtjänst som till viss del kommit att handla om hemmasittare. ”*Ja andra stödinsatser och där känner jag kanske att vi kommit en bit fram, när de ändå får stöd och hjälp med familjen där. Det är via ett projekt här i kommunen.*” De pedagoger, som har elever som ingår i projektet, har möten med till exempel socialpedagog och/eller specialpedagog som arbetar i projektet. Tillsammans utvecklar man arbetet kring hemmasittare.

Sammanfattning av intervju med pedagog D i särskolan

När vi pratar om utvecklingsarbete kring hemmasittare så hänvisar pedagog D till en elevhälsoplan som arbetats fram av elevhälsan och som pedagogerna arbetar efter. ”*Om man hamnar i den situationen, då finns ju då en hälsoplan på hur man jobbar då med det här, elevhälso-teamet till exempel.*” Planen beskriver vilka steg som ska tas när man ser att elever börjar få hög frånvaro och vem som ansvarar för vad.

På skolan finns kurator, skolpsykolog, skolsköterska och specialpedagog, pedagogen anser att de tillsammans med dessa kollegor ska kunna hantera elever med hemmasittarproblematik. *”Eller för elever som är på gång att hamna i den här situationen, så finns det ju ett team då med kuratorer, skolpsykologer.”* Någon samverkan med andra parter sker i regel inte, vid enstaka tillfällen har samverkan skett med socialtjänst, då har det varit på grund av att det varit narkotika inblandat. På arbetslagsmöten diskuterar man frågor kring elevers motivation och stöttar varandra i att hitta lösningar. Något specifikt utvecklingsarbete kring arbete med elevers motivation har inte genomförts.

6.2.4 Sammanfattning av intervjuer med pedagoger i särskolan

De intervjuade pedagogerna har inte fått ta del av något utvecklingsarbete gällande elevers motivation. De forum som nämns, där det finns möjlighet till diskussioner kring utveckling av elevers motivation, är möten med arbetslagen. Ett par av pedagogerna har erfarenhet av samverkansprojekt mellan skola och socialtjänst. Dessa projekt har inte haft ett uttalat mål att arbeta för utveckling av arbetet kring hemmasittare, men det har i flera fall blivit så eftersom en del av de elever som ingått i projektet har haft hemmasittarproblematik. Skola och socialtjänst har tillsammans försökt utveckla arbetet med att höja elevers närvaro i skolan. En annan av pedagogerna nämner arbetet med skolans elevhälsoplan som ett utvecklingsarbete där elever med hemmasittarproblematik ingår. Något utvecklingsarbete som riktat sig direkt mot arbetet med hemmasittare nämns inte av någon av pedagogerna.

6.2.5 Analys och diskussion tema 2: lärande

Något utvecklingsarbete som riktat sig direkt mot arbetet med hemmasittare nämns inte av någon av pedagogerna i någon av skolformerna. En orsak till detta skulle kunna vara att det i de verksamheter vi besökt inte finns eller har funnits så många hemmasittare och därmed har utvecklingsarbete kring detta område inte prioriterats. Fokus för utvecklingsarbeten kan under de senaste åren ha varit implementering av de nya läroplanerna som kom 2011. Ett par av pedagogerna nämner att ett samverkansprojekt med socialtjänsten, har lett till utveckling av arbetet kring elever som varit hemmasittare.

En av pedagogerna nämner skolans elevhälsoplan som ett utvecklingsarbete som drivits av elevhälsoteamet på skolan. I den nämnda elevhälsoplanen finns riktlinjer för arbetet kring elever med skolfrånvaro.

En anledning till att det inte förekommit eller förekommer några utvecklingsarbeten kring hemmasittare kan vara att pedagogerna inom dessa skolformer har specialpedagogisk kompetens. I examensordningen för speciallärare (SFS 2008:132) står det att man efter att ha gått utbildningen ska:

- visa fördjupad förmåga att kritiskt och självständigt genomföra pedagogiska utredningar och analysera svårigheter på individnivå i olika lärmiljöer, och visa fördjupad förmåga till ett individanpassat arbetssätt för barn och elever i behov av särskilt stöd (s. 2).

I examensordningen för specialpedagoger (SFS 2007:638) kan man läsa följande:

- visa förmåga att kritiskt och självständigt identifiera, analysera och medverka i förebyggande arbete och i arbetet med att undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer, visa förmåga att kritiskt och självständigt genomföra pedagogiska utredningar och analysera svårigheter på organisations-, grupp- och individnivå (s. 2).

De har genom sin utbildning fått vetskap om vikten av att skapa goda relationer, att ha gemensamt förhållningssätt, tydlighet och struktur under skoldagen, individuella anpassningar samt samverkan mellan olika parter. Skolledningen kanske har tilltro till pedagogernas kompetens och prioriterar därför inte satsningar inom detta område. Skolverket (2010) vill i sin rapport *Skolfrånvaro och vägen tillbaka* uppmärksamma skolans huvudmän på att de har ansvar och skyldighet att ge de som är verksamma i skolan förutsättningar för att kunna göra ett bra arbete kring hemmasittare. Det framkommer även i våra intervjuer att de flesta pedagogerna önskar en ökad kompetens inom ämnet.

6.3 Tema 3: Kommunikation/samverkan

Under temat kommunikation redogörs för pedagogernas erfarenhet av samverkan med olika instanser och av kontakt med elevernas vårdnadshavare.

6.3.1 Intervjuer med pedagoger i specialskolan

Sammanfattning av intervju med pedagog 1 i specialskolan

Pedagog 1 berättar att det oftast är samordnaren och mentor som har de externa kontakterna kring en elev med hemmasittarproblematik. Pedagog 1 anser att en god relation till vårdnadshavare och elev är mycket viktig. Pedagogerna kommunicerar om eleven sinsemellan men även med elevhälsa och externa kontakter som socialförvaltningen och habiliteringen.

Sammanfattning av intervju med pedagog 2 i specialskolan

Pedagog 2 uppger att det varit samverkan i de elevärenden där hemmasittarproblematik förekommit pedagogen känner till. Kontakten har skötts av mentor och samordnaren. Det har inte varit så mycket samarbete med elevhälsan tidigare men att det blivit bättre nu. De flesta pedagogerna har en tät kontakt med sina mentors barns övriga pedagoger samt vårdnadshavarna. På skolan är policyn att man kontaktar dessa vid all olovlig frånvaro. Kontakt kan ske på olika sätt, oftast via telefon men även per mail och sms.

Sammanfattning av intervju med pedagog 3 i specialskolan

Pedagog 3 erfar att det är en framgångsfaktor att eleverna vet att alla vuxna, det vill säga pedagogerna men även boendet pratar med varandra och att det på så sätt inte finns några vattentäta skott. Att eleverna upplever att de blir sedda, mötta där de är och får möjlighet att växa som människor. Skolan har mycket kontakt med socialtjänst och det förekommer nätverksmöten vilket ses som positivt. *”Varje elev har ett diarienummer och allt bokförs i ett system som elevhälsan också kommer åt. Där tycker jag att det finns en tydlig gång”. Det är rektor som har det yttersta ansvaret men dokumentationen görs främst av mentor och specialpedagogen.*

Kommunikationen med hemmet sköts främst av mentor men även samordnaren har mycket kontakt med elevernas familjer. Delvis för att flera mentorer arbetar deltid och inte är på plats delvis för att samordnaren även är SYV och därför har en tät kontakt med hemmen. ”Vi har nog tätare kommunikation med hemmet, mer direktkontakt” (än vanliga skolan; förf. anm.).

Kring en elev med hög frånvaro sker kommunikation med vårdnadshavare och elevhälsa ofta, ibland varje dag. På skolans så kallade ”föräldradagar” varje termin är vårdnadshavarna inbjudna att delta i undervisningen. Eftersom många elever bor på elevhem och vårdnadshavarna har långt att resa passar man även på att ha informationsmöte och utvecklingssamtal denna dag. Det ges även många tillfällen till spontana samtal.

Sammanfattning av intervju med pedagog 4 i specialskolan

Pedagog 4 berättar att samverkan mellan olika instanser har fungerat väl och upplever det som något positivt. Pedagog 4 har upplevt en otydlighet kring vem som ska ta olika kontakter och att lärarna ”/... ofta är och tullar litet väl mycket på kuratorsuppgifter vilket tar tid och ger fel fokus”. Pedagog 4 menar att det skulle fungera ännu bättre med de externa kontakterna om arbetsgången var klarare och det var tydligare vem som hade vilket ansvarsområde.

6.3.2 Sammanfattning av intervjuer med pedagoger i specialskolan

De av pedagogerna i specialskolan som hade erfarenhet av samverkan mellan olika instanser uttrycker att den varit positiv. De flesta uttrycker även vikten av att ha en god kommunikation med elevernas vårdnadshavare och till eleven själv. Pedagogerna kommunicerar ofta om eleven sinsemellan men även med elevhälsa och externa kontakter som socialtjänst och habilitering i elevens hemkommun. Kommunikationen med hemmet sköts främst av mentor men även samordnaren har mycket kontakt med elevernas vårdnadshavare. En av pedagogerna ser som en mycket viktig framgångsfaktor att eleverna vet att alla vuxna i skolan, pedagoger, elevhälsa och andra samtalar med varandra.

Kommunikation sker både via telefon, sms, mail och via post. Fysiska träffar sker vid utvecklingssamtal, föräldradagar och vid nätverksmöten. Kommunikationen handlar om elevens sociala och pedagogiska utveckling samt kring praktiska frågor rörande skolan. Skolan har även en policy att man kontaktar vårdnadshavare vid all otillåten frånvaro.

6.3.3 Intervjuer med pedagoger i särskolan

Sammanfattning av intervju med pedagog A i särskolan

Det är, enligt pedagog A, viktigt att skolan har en regelbunden kommunikation med elev och vårdnadshavare kring elevens skolsituation. ”Vi försöker bygga på att lära känna dem, man frågar föräldrar, önskemål, säger att de får komma med tips om vad de vill göra och att vill de att vi ska plocka bort några saker så kan vi plocka bort arbetsuppgifter under en tid.

Vill de jobba två på vissa uppgifter så låter vi dem göra det och sen får de göra det själv för att det ska bli så bra som möjligt för varje elev.” Vårdnadshavare och elev behöver känna att deras åsikter tas på allvar och lyssnas på för att man ska nå framgång och få eleven att ha en hög närvaro i skolan. ”*Ja styrkan var att rektorn lyssnade på önskemål från föräldrar och elev och verkställde dem.”* Det är viktigt att alla som jobbar med eleven drar åt samma håll, att man har tålamod och tar ett litet steg i taget, inte skyndar för fort fram. De som jobbar med eleven måste vara lyhörda, se till att eleven känner sig trygg och kunna skapa en god relation med eleven. ”*För oss har det varit tydligt att den personliga relationen är avgörande för han och vägen har varit ganska mycket genom mamman.”* Kommunikationen med vårdnadshavarna är av stor vikt, likaså kommunikationen mellan pedagogerna, man lär av varandra när man reflekterar över olika situationer.

Det finns tydliga rutiner för hur man arbetar med elever som är eller har varit hemmasittare, man anpassar alltid arbetssättet utifrån varje enskild elev. Det finns samverkan mellan socialtjänst, IFO, BUP och andra instanser som jobbar kommunövergripande med elever i behov av särskilt stöd. Pedagog A anser att samverkan mellan olika yrkeskategorier är bra. *Så han har fått stöd från alla håll och vi har dragit åt samma håll.* Det är viktigt att man sätter upp nya mål vid varje möte och att mål och åtgärder följs upp samt utvärderas kontinuerligt.

Sammanfattning av intervju med pedagog B i särskolan

Pedagog B anser att en god relation till vårdnadshavare och elev är viktigast av allt. Det är svårt att jobba ett helt arbetslag med en elev som varit hemmasittare, det kan bli för många personer runt elev och vårdnadshavare.

Arbetslaget kan stötta pedagogen och vara ett ställe där man kan reflektera och tillsammans försöka hitta vägar till framgång för eleven, men EN pedagog bör till en början arbeta med eleven och ha kontakt med vårdnadshavarna. ”Då minskar också risken för, att man ja, för missförstånd och att man inte kommunicerar tillräckligt bra.” Det finns vinster med att man är ett nätverk runt eleven, men det kan vara svårt att veta vilka insatser som behövs. ”Det är väl det som gör det svårt också, hade vi vetat att bara vi får med habilitering och BUP, då kommer vi att kunna lösa det här på något vis. Utan det är faktiskt utifrån, vem är eleven och hur ser det ut här hos oss i skolan och vad behöver vi?” Pedagog B beskriver att det många gånger är svårt att få ut något av möten där många personer är närvarande.

”Samtidigt skulle jag vilja säga att jag kan nästan bli lite rädd också för att det ibland blir för många personer runt en enda elev. När man kallar till möten och, du vet, stolarna räcker inte till och det blir kanske både 15 och 20 som sitter. Då har vi inte tänkt till heller, för det bli ju inget konstruktivt och bra i det.”

Pedagog B anser att dokumentationsarbetet kan utvecklas i den verksamheten hon arbetar i. Det behöver bli tydligare vem som tar ansvar för vad och vem som har samordningsansvaret för dokumentationsbiten. Beroende på vilken dokumentation det handlar om så är det olika personer som ansvarar, när det gäller skolbiten är det pedagogerna, skolsköterskan dokumenterar sekretessbelagd information, rektor kan också dokumentera vissa bitar till exempel vid samverkansmöten. Pedagog B påpekar att vi måste bli mer medvetna om de olika perspektiv som olika parter kan se utifrån och att det är nödvändigt att få förståelse för dessa, för att få ett bra samarbete. ”Skolan de lyssnar inte och vi kommer ingen vart och skolan står och stampar på sitt sätt och undrar varför föräldrarna inte förstår. Där kan man nog ha oändligt mycket möten och samtal och ändå närmar man sig inte varandra.”

Här ser pedagog B att det samverkansprojekt som nu finns i kommunen, mellan skola och socialtjänst, kan vara ett sätt att få till det önskade samarbetet. ”Alltså så här ser vi det med vårt skolperspektiv och så har föräldrarna sitt... utan att man kan i bästa fall då knyta ihop...”

Ett mer relationellt perspektiv att se på eleverna vore enligt pedagog B önskvärt. Att i första hand titta på hur och vad de som arbetar runt eleven kan göra, vad behöver förändras där. Inte se det som att det är eleven som behöver ändra sig ”... eleven är ju en viktig person men vi felsöker ju, det gör vi ju.” ”Och så utreder vi och vi sätter våra diagnoser och sånt där...”

Sammanfattning av intervju med pedagog C i särskolan

Pedagog C påpekar vikten av bra kommunikation mellan elev, vårdnadshavare och skolan, att alla parter känner sig delaktiga i beslut som tas. ”/... att man gör det tillsammans, att man kanske inte kommer med ett färdigt förslag utan att ”Hur ska vi göra här nu då för att det ska bli så bra som möjligt?” Det är också viktigt med täta kontakter med vårdnadshavarna, kontinuerliga möten samt telefon/SMS-kontakt däremellan. Detta för att följa upp och utvärdera hur det går för eleven, så att alla som finns runt eleven vet att man är på rätt väg. Pedagogerna som arbetar med eleven har ansvar för dokumentation som rör skolan. Rektor ansvarar för dokumentation av samverkansmöten och har även samordningsansvaret av insatser kring elever som med denna typ av problematik.

Samverkan mellan olika yrkesgrupper ses av pedagogen inte enbart som något positivt, det blir ibland för stora mötesformer som inte leder till något konstruktivt. Pedagog C beskriver att de sitter i stora möten men de som är där kan inte bidra med så mycket, ansvaret för att få eleven att ha en hög närvaro i skolan och lyckas med att nå kunskapskraven hamnar hos pedagogerna, trots att det kan kännas som att ytterligare kompetens krävs. *”Man sitter ju i de här stora käcka mötena, med alla inblandade som samverkar, så pratar man ju om allting men så till syvende och sist så kommer det ju till fotfolket när man är på plats”*.

Kommunikationen mellan möjliga samverkansparter fungerar inte optimalt, BUP och habilitering är svårt att få till en samverkan med. *”De har vi väldigt lite samverkan med, det skulle man ju kunna tycka att man skulle kunna ha lite mer samverkan med dem men det känns som att det är lite vattentäta skott där”*. En av orsakerna till detta tror pedagog C kan vara att dessa instanser i första hand är till för vårdnadshavare och elev, kontakten med habiliteringen måste gå via vårdnadshavarna. Skolan har fått kompetensutveckling kring bedömning för lärande och försöker jobba för att tydliggöra kunskapskraven för eleverna. Pedagog C upplever dock att kopplingen till kunskapskrav och läroplan inte fungerar att använda för att motivera elever till hög närvaro och/eller lärande. Det som fungerar är att samtala med eleven, göra han/hon delaktig i val av arbetssätt och ämnen, bygga på elevens intressen. *”Då gällde det att hitta intresseområden, fånga honom, arbeta enskilt med honom, lyssna in honom, inte tvinga honom till saker.”* Pedagog C nämner att det pågår ett samarbetsprojekt i kommunen mellan skola och socialtjänst, detta har utvecklat arbetet kring elever som är/har varit hemmasittare och ökat kunskaperna hos pedagogerna. Vikten av att lyfta fram det positiva, framstegen för eleven, poängteras av pedagog C.

Sammanfattning av intervju med pedagog D i särskolan

Pedagog D berättar att skolan har en tät kontakt med vårdnadshavarna, de är med i planering, uppföljning och utvärdering av åtgärder kring eleven. *”Ja, de är med från början. De är med hela vägen, försöker vi i alla fall.”*

Pedagog D anser att det är viktigt att man tar kontakt med vårdnadshavare även när det gäller positiva saker *”Inte bara negativa grejor. Det funkade jättebra idag, kan det bero på att...”*. Varje pedagog har några elever var som de ansvarar för när det gäller kommunikation med vårdnadshavare och dokumentation. Pedagogerna i särskolan samverkar med skolans elevhälso-team (specialpedagog, skolsköterska, skolpsykolog och kurator) och med habiliteringspersonalen. Man har regelbundna möten på skolan då man tillsammans med ämneslärarna följer upp hur det går för eleven. *Ja, vi har ju varje tisdag, så går vi igenom varje elev i stort sett. Hur har det gått för den och den? Ja det har gått si och så.* Någon samverkan med andra instanser finns endast i undantagsfall, *”Det ska vi klara själva med det teamet som vi har.”*. Vid enstaka tillfällen har samverkan skett med socialtjänsten, då är det rektor som tagit ansvar för samordningen av insatserna kring eleven. *”Så vi får ju ge en signal till rektor då att du vi får nog göra någonting här för det här går inte längre.”*

6.3.4 Sammanfattning av intervjuer med pedagoger i särskolan

En god kommunikation mellan alla inblandade parter (elev, vårdnadshavare, pedagog, rektor samt till exempel socialtjänst, BUP och habilitering) är nödvändig för att nå framgång med elever i särskolan som tidigare varit hemmasittare. En tät kommunikation mellan pedagoger och vårdnadshavare är ett måste, kontinuerliga uppföljningar och utvärderingar krävs för att säkerställa att man är på ”rätt väg”. Ibland behövs kommunikation flera gånger dagligen, beroende på hur situationen för eleven ser ut. Kommunikation sker vid gemensamma möten, via telefon eller sms.

En del av pedagogerna beskriver att det finns vissa svårigheter kring kommunikationen med samverkansparter utanför skolan medan andras upplevelse är att kommunikationen fungerar väl. Behovet av en god kommunikation med samverkansparter utanför skolan ser olika ut hos pedagogerna. En del anser att man inom sin egen verksamhet har den kompetens man behöver. Andra känner ett behov av och efterlyser en bättre kommunikation med andra samverkansparter, till exempel BUP. Det anses viktigt med en förståelse för att man kan se situationer utifrån olika perspektiv, när vi samverkar så ges större möjlighet till det. De mötesformer som finns upplevs inte som optimala, det är ofta väldigt många personer med på mötena men de leder i de flesta fall inte till några konkreta åtgärder. Önskan från ett par av pedagogerna är möten med färre antal personer. Innan dessa möten behöver man noga tänka igenom vilka som bör vara med, vad de kan bidra med just nu och så vidare, för att man ska få ut så mycket som möjligt av mötet. När det handlar om skriftlig kommunikation, i detta fall dokumentationsbiten, så är det i första hand pedagogerna som ansvarar för denna. De gör pedagogiska utredningar, skriver åtgärdsprogram och dokumenterar de möten de har med elever och vårdnadshavare. Vid ett par av intervjuerna uttrycks det att det finns behov av att utveckla detta arbete, det önskas bland annat en tydligare ansvarsfördelning. När det gäller dokumentation vid större möten med flera samverkansparter så är det rektor eller någon ur elevhälsoteamen som ansvarar för denna.

6.3.5 Analys och diskussion tema 3: kommunikation/samverkan

En tät och god kommunikation mellan pedagoger, elev och vårdnadshavare samt elevhälsan anses av de flesta pedagogerna vara grunden till ett framgångsrikt arbete kring elever som varit hemmasittare. Jensen och Juul (2007) ser pedagogers roll i samspelet med vårdnadshavare som en "värdroll". Pedagogerna ska ta ansvar för att det vid möten och samtal råder en konstruktiv stämning, en god atmosfär och en trevlig ton. Den övervägande delen av kommunikationen mellan olika parter sker genom möten eller via telefon. Att man regelbundet kommunicerar kring åtgärder och mål har stor betydelse för att öka chansen till goda resultat. Detta överensstämmer med Konstenius och Schillacis (2010) åsikt om vikten av att alla personer runt en elev som varit hemmasittare har tydliga gemensamma mål. Några av pedagogerna upplever att kommunikationen med samverkansparter utanför skolan behöver utvecklas. De efterlyser tydliga rutiner och en tydligare ansvarsfördelning när det gäller samverkansbiten. En handlingsplan kvalitetssäkrar en arbetsgång och tydliggör skolans och vårdnadshavares ansvar (ibid.). I en handlingsplan skrivs de mer övergripande riktlinjerna ner, medan det i åtgärdsprogram handlar mer om de individspecifika. Pedagogerna uttalar sig både positivt och negativt om samverkan med till exempel BUP, habilitering och socialtjänst. Ett par av pedagogerna ser samverkan som en viktig del i arbetet med elever som varit hemmasittare, de ser vinster i att flera olika yrkesroller bidrar med sin kompetens. Ett par av pedagogerna säger att de upplever att en del möten sker för mötenas skull, de leder inte till något konstruktivt. För att utveckla dessa mötesformer skulle man kunna använda sig av de metoder och handlingsplaner som finns utarbetade, till exempel *Improving attendance in your school* (Reid, 2014), *Tillbaka till skolan* (Gladh & Sjödin, 2013), *Vänd frånvaro till närvaro* (Sveriges kommuner och landsting, 2013), *Skolfrånvaro* (Konstenius & Schillaci, 2010) eller *Skolfrånvaro och vägen tillbaka* (Skolverket, 2010). Ett annat sätt för att göra dessa möten mer effektiva och meningsfulla är genom förslag som en av pedagogerna framför, det vill säga att inför varje möte bestämma vilka kompetenser som kan ha något att tillföra i arbetet kring den aktuella eleven. Det framkommer vid en del av intervjuerna att dokumentationen av arbetet kring eleverna är av stor betydelse för att nå framgång. Det är viktigt att det finns rutiner kring detta så att åtgärder kan följas upp, utvärderas och ligga till grund för det fortsatta arbetet (Skolverket, 2013).

I den litteratur vi tagit del av (Gladh & Sjödin, 2013; Konstenius & Schillaci, 2010; Skolverket, 2010; Sveriges kommuner och landsting (SKL), 2013) så framstår samverkan mellan olika instanser som en väsentlig del i att nå framgång i arbetet kring hemmasittare. I de flesta av våra intervjuer däremot så har inte samverkansbiten framställts som någon avgörande faktor. Är det så att pedagogerna är så fokuserade på här och nu därför inte tar kontakt med andra instanser? Eller kan det vara så att tidigare erfarenheter av till exempel BUP eller andra instanser inte gett det som pedagogerna önskat eller förväntat sig? Pedagogerna lyfter istället fram vikten av att samarbetet i arbetslaget och kommunikationen med elev och vårdnadshavare fungerar väl.

7. Sammanfattande diskussion och avslutande reflektioner

De intervjuade pedagogerna är överens om vilka som är de avgörande framgångsfaktorerna när det gäller att få elever med hemmasittarproblematik i särskolan respektive specialskolan, som nu återvänt till skolans verksamhet att stanna kvar med en fortsatt hög närvaro. Det som framstått som mest betydelsefullt för att nå framgång är pedagogernas egen förmåga att skapa goda relationer med eleverna. Denna faktor är central även i den tidigare forskning som vi tagit del av och redogjort för i vår studie. Hur skapar man då denna goda relation? Pedagogerna nämner vikten av att lyssna och vara lyhörd, ta tillvara och vara nyfiken på elevers intressen och att ”skynda långsamt”. Genom att goda relationer skapats så ökar också chansen att lyckas motivera eleven, lusten att lära ökar och därmed elevens möjligheter att nå kunskapskraven.

Pedagogerna i särskolan och specialskolan är mycket medvetna om sin egen roll när det gäller att nå framgång med elever som varit hemmasittare. De är alla överens om att ett gemensamt förhållningssätt gentemot elev och vårdnadshavare ibland dem som arbetar med eleven och därmed en samsyn kring problem och arbetsätt är av stor vikt. Ett relationellt perspektiv råder enligt de intervjuade pedagogerna i båda skolformerna, helt i enlighet med vad som verksamheternas styrdokument förordar. Pedagogernas möjlighet att utveckla sin kompetens kring motivationsarbete och arbetet med hemmasittare sker i dagsläget i första hand genom diskussioner och reflektioner i arbetslaget eller i samarbete med elevhälsan. Några av pedagogerna uttrycker behov av att få kompetensutveckling när det gäller arbetet kring hemmasittare och ingen av pedagogerna har erfarenhet av några utvecklingsarbeten som riktats mot arbetet med hemmasittare eller elevers motivation.

Kan det vara så att enbart elevhälsan eller enstaka personer i elevhälsan har fått utbildning och kompetens kring elever med hemmasittarproblematik och att kunskapen kanske inte alltid förmedlats vidare till arbetslagen? Vi har tidigare framhållit vikten av att det finns en samsyn och ett gemensamt förhållningssätt hos de vuxna gentemot dessa elever och om inte denna samsyn finns hos alla som arbetat med eleverna så finns det risk att man tappar elever på grund av okunskap.

Den tidigare forskning som studien bygger på visar även den att det finns ett stort behov av att utveckla arbetet kring hemmasittare. Forskningen grundar sig på studier riktade mot grundskolan men vår slutsats är att det finns ett stort behov av att forska vidare kring denna problematik även bland elever som är inskrivna i särskolan och specialskolan. Vi noterar med glädje att Autism- och Aspergerförbundets rikskonferens 2014 har temat Hemmasittare - förståelse och verktyg för en fungerande skolgång.

Man kan se många likheter när det gäller framgångsfaktorer, förebyggande arbete och så vidare inom skolformerna. Kanske har man större möjlighet att hitta framgångsfaktorer inom de skolformer vi studerat eftersom de har flera organisatoriska likheter, som att pedagogerna har specialpedagogisk kompetens och grupperna är små med hög lärartäthet? Att känna delaktighet och meningsfullhet och att få vara del i ett sammanhang som känns begripligt och tryggt har även det framkommit som centrala framgångsfaktorer. Flera av pedagogerna lyfter fram vikten av att vårdnadshavare är delaktiga i planering, uppföljning och utvärdering av de åtgärder som sätts in för att eleven ska ha en fortsatt hög närvaro i skolan.

Möjligheten att få vara tillsammans med andra med samma funktionsnedsättning och att inte skilja sig från mängden nämns som en framgångsfaktor av samtliga specialskolepedagoger men inte av någon från särskolan. Det kan bero på att eleverna i särskolan i högre grad än eleverna i specialskolan gått i denna skolform sedan de var små. Eleverna i specialskolan har oftare kommit till specialskolan först under mellan- eller högstadietiden och har ofta ett misslyckade, med kamrater och skolarbete, som lett till långvarig skolfrånvaro bakom sig. Det man uttrycker kanske säger mer om grundskolans förutsättningar att möta alla elever än om miljön i specialskolan. I litteraturen lyfts samverkan mellan olika instanser upp som en betydande framgångsfaktor när det gäller arbetet med hemmasittare. De intervjuade pedagogerna är inte lika samstämmiga om vikten av detta. Kan det vara så att samverkan är en viktig framgångsfaktor i arbetet när det gäller att få hemmasittare att komma tillbaka till skolan men när de väl är tillbaka så är samverkan mellan olika instanser inte lika central? Är det anledningen till att pedagogerna inte nämner samverkan med andra yrkeskategorier som en betydande framgångsfaktor? Ser de istället elev, vårdnadshavare och kollegor som de viktigaste samarbetsparterna, då det är dessa som de har tät kontakt med och som direkt kan påverka situationen för eleven.

Pedagoger inom båda skolformerna tar upp vikten av fasta rutiner, både när det gäller det direkta arbetet med elever och när det gäller dokumentation och frånvarorapportering. När det gäller det sistnämnda är detta något som tas upp i flera av de studier som vi refererat till tidigare, om man i ett tidigt skede ser att en elev har en ökande frånvaro så har man större möjlighet att förhindra att eleven blir hemmasittare. Vi tror att man inom särskolan och specialskolan har goda förutsättningar när det gäller att uppmärksamma elevers frånvaro, i och med att det i dessa skolformer är färre elever i varje klass.

Det vore intressant med en kartläggning av antalet hemmasittare i särskolan idag, 2014. De studier vi tagit del av genomfördes innan ändringar gjordes gällande kriterierna för att tillhöra särskolans elevkrets. Det vill säga att elever med autism (utan utvecklingsstörning) var berättigade att läsa enligt särskolans läroplan när studierna gjordes. Denna elevgrupp återfinns nu inom grundskolans elevkrets, skulle det påverka resultatet vid en undersökning av antal hemmasittare? Skulle i så fall antalet hemmasittare ha minskat i särskolan, eftersom undersökningar visat att till exempel elever med autism har en ökad risk att få hemmasittarproblematik och dessa elever nu tillhör grundskolan? Om det nu är som vi tror, att pedagoger i särskolan och specialskolan har bättre förutsättningar att nå framgång med elever som varit hemmasittare, dels tack vare sin specialpedagogiska kompetens och dels tack vare omständigheter som gruppstorlek, lärartäthet och möjlighet till individanpassningar så borde antalet hemmasittare i grundskolan dessvärre ha ökat.

Syftet med vår studie var att fokusera på framgångsfaktorer, att ha en positiv ingång till ett problematiskt område. Vår erfarenhet är att fokus många gånger hamnar på det som blivit fel, istället för att lyfta fram det som verkligen varit framgångsrikt i arbetet kring hemmasittare.

Vi tror att det faktum att vi var ute efter framgångsfaktorer gjorde att de pedagoger vi bad att få intervjua var välvilligt inställda till att delta i denna studie. Det kändes bra för dem att få dela med sig av sina kunskaper och positiva erfarenheter.

I denna studie har det tydligt framkommit att pedagogens roll i arbetet med elever som varit hemmasittare är väldigt betydelsefull, på många olika vis. Enligt de intervjuade pedagogerna är den avgörande framgångsfaktorn gällande att få elever med hemmasittarproblematik, i särskolan respektive specialskolan, som nu återvänt till skolans verksamhet att stanna kvar med en fortsatt hög närvaro: pedagogers förmåga att skapa en god relation med eleven. Vi väljer att avsluta vår studie med tänkvärda ord från Öhman (2014) som bland annat driver bloggen *Prestationsprinsen*:

Jag har en djup övertygelse att alla elever vill lära sig och i grunden är positiva till det. Det är vi vuxna som brister då detta inte fungerar, aldrig barnen eller ungdomarna. Och att det är vi vuxna, skola och föräldrar, som ska locka fram den lusten. Och att alltid göra tydlig skillnad på skolk och frånvaro av en anledning. För våra älskade ungars skull, ja, för allas skull (Öhman, 2014, s. 64)!

Referenslista

- Adelman, K. (2009). *Konsten att lyssna. Didaktiskt lyssnande i skola och utbildning*. Lund: Studentlitteratur.
- Ahl, H. (2004). *Motivation och vuxnas lärande: en kunskapsöversikt och problematisering*. Forskning i Focus, nummer 24. Myndigheten för skolutveckling, Kalmar.
- Ahlberg, A. (2007a). Specialpedagogik – ett kunskapsområde i utveckling. I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s. 66-84). (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Ahlberg, A. (2007b). Handledning för förändring? I T. Kroksmark & K. Åberg (Red.), *Handledning i pedagogiskt arbete* (s. 241-268). Lund: Studentlitteratur.
- Ahlberg, A. (2007c). *Specialpedagogik av igår, idag och imorgon*. Pedagogisk forskning, 12 (2), 84-95.
- Ahlberg, A., Möllås, G., & Nordevall, E. (2009) Läraren som mentor i en skola för alla. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning – en mångfacetterad utmaning* (sid. 167-184). Lund: Studentlitteratur.
- Ahlberg, A. (2013). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik – att bygga broar*. Stockholm: Liber.
- Antonovsky, A. (2005). *Hälsans mysterium*. Stockholm: Natur och kultur.
- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. (4th ed.). Washington, DC: Author
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. (5th ed.). Hämtad 2014-05-17 från <http://dsm.psychiatryonline.org/book.aspx?bookid=556>
- Bjar, L. (Red.) (2006). *Det hänger på språket: lärande och språkutveckling i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjar, L., & Liberg, C. (2011). Språk i sammanhang. I Bjar, L., & Liberg, C. (Red.), *Barn utvecklar sitt språk* (s. 17-28). Lund: Studentlitteratur.
- Bruce, B. (2010). Bokstavs barnen och bokstäverna I L. Bjar & C. Liberg (Red.) *Barn utvecklar sitt språk* (s. 256-275). Lund: Studentlitteratur.
- Carlberg Eriksson, E. (2007). *Språkstörning - en pedagogisk utmaning*. Stockholm: Specialpedagogisk skolmyndigheten.
- Dahlgren, S-O. (2010). Autismspektrumtillstånd. I Söderman, L., & Antonsson, S. (Red.), *Nya Omsorgsboken* (s. 40-62). Malmö: Liber

- Danielsson, L., & Liljeroth, I. (1998). *Vägval och växande – förhållningssätt, kunskap och specialpedagogik för yrkesverksamma hjälpare*. Stockholm: Liber
- Engquist, A. (2009). *Om konsten att samtala*. Kristianstad: Rabén Prisma.
- Florin, K., & Swärd, A-K. (2011). *Särskolans verksamhet – uppdrag, pedagogik och bemötande*. Lund: Studentlitteratur.
- Fischbein, S. (2007). Specialpedagogik i ett historiskt perspektiv. I C. Nilholm & E. Björk-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s. 17-27). (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Gadamner, H-G. (1997). *Sanning och metod*. Göteborg: Daidalos.
- Giota, J. (2006). *Självbedöma, bedöma eller döma? Om elevens motivation, kompetens och prestationer i skolan*. Pedagogisk forskning i Sverige, 11(2), 94-115.
- Gladh, M. & Sjödin, K. (2012, februari). *Hemmasittare hamnar mellan stolar*. Hämtad 2014-05-17 från <http://www.lararnasnyheter.se/pedagogiska-magasinet/2012/02/23/hemmasittare-hamnar-mellan-stolar>
- Gladh, M., & Sjödin, K. (2012). *Nyckeln ut - hur vi bättre kan samverka kring hemmasittare*. *Psykisk Hälsa, (1), s 60-63*. Hämtad 2013-12-08 från <http://issuu.com/pidgingroup/docs/ph-2012-1-smakprov>
- Granlund, M., & Göransson, K. (2012). Utvecklingsstörning. I S. Antonsson & L. Söderman (Red.), *Nya Omsorgsboken* (s. 12-19). Malmö: Liber AB
- Hellerstedt, L. (2013, april). Svårforskad frånvaro. *Lärarnas nyheter*. Hämtad 2013-12-07 från <http://www.lararnasnyheter.se/specialpedagogik/2013/04/01/svarforskad-franvaro>
- Hofsten, I. (2010, april). Uppdrag: återkomst. *Lärarnas nyheter*. Hämtad 2013-12-13 från <http://www.lararnasnyheter.se/specialpedagogik/2013/04/01/uppdrag-aterkomst>
- Ineland, J., Molin, M., & Sauer, L. (2009). *Utvecklingsstörning, samhälle och välfärd*. Malmö: Gleerups utbildning AB
- Ineland, J., & Sauer, L. (2009, 2 november). Varför bli personer med utvecklingsstörning inte vuxna? (blogginlägg). Hämtad 2014-05-02 från www.socialvetenskap.se/gastbloggare-jens-ineland-och-lennart-sauer-varfor-bli-personer-med-utvecklingsstornig-inte-vuxna/
- Jensen, H., & Juul, J. (2007). *Relationskompetens i pedagogernas värld*. Stockholm: Runa förlag.
- Konstenius, V., & Schillaci, M. (2010). *Skolfrånvaro – KBT-baserat kartläggnings- och åtgärdsarbete*. Lund: Studentlitteratur.

- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lagerblad, A. (2013, 16 september). Stark ångest gör att vissa vägrar gå till skolan. *Svenska Dagbladet*. Hämtad 2013-12-15 från http://www.svd.se/nyheter/idagsidan/hemmasittare_8503352.svd?sidan=2
- Nettelblad, U., & Reuterskiöld Wagner, C. (2010). När samspelet inte fungerar – pragmatiska problem hos barn. I Bjar, L., & Liberg, C. (Red.), *Barn utvecklar sitt språk* (s. 171-192). Lund: Studentlitteratur.
- Nettelblad, U., & Salameh, E-K. (2007). Språkstörning hos barn. I U. Nettelblad & E-K. Salameh (Red.), *Språkutveckling och språkstörning hos barn* (s. 13-32). Lund: Studentlitteratur.
- Pedagogiskt Centrum GR Utbildning. (2011). *GR Drop outs*. Hämtad 2013-12-07 från <http://www.grdropouts.se/>
- Reid, K. (2014). *Improving attendance in your school – Practical resources for all school managers*. Cornwall: Routledge.
- Salameh, E-K. (2003). *Language impairment in Swedish bilingual children-epidemiological and linguistic studies* (Doktorsavhandling). Lund: Studentlitteratur.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2011:326. *Förordning om behörighet och legitimation för lärare och förskollärare*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket. (2001). *Rutiner för utredning och beslut om mottagande i den obligatoriska särskolan*. Stockholm: Liber
- Skolverket. (2010). *Skolfrånvaro och vägen tillbaka. Långvarig ogiltig frånvaro i grundskolan ur elevens, skolans och förvaltningens perspektiv*. (Rapport 2010:341). Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Hämtad 2014-05-10 från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575>
- Skolverket. (2011b). *Läroplan för grundsärskolan*. Västerås: Edita
- Skolverket. (2011c). *Läroplan för specialskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket. Hämtad 2014-05-10 från: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2697>
- Skolverket. (2012). *Allmänna råd och kommentarer. Arbetet med att främja närvaro och att uppmärksamma, utreda och åtgärda frånvaro i skolan*. Stockholm, Skolverket

- Skolverket. (2013a). *Arbete med åtgärdsprogram för elever i behov av särskilt stöd*. Hämtad 2014-05-05 från: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3002>
- Skolverket. (2013b). *Läroplan och kursplaner för specialskolan*, Hämtad 2014-05-11, från <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/specialskola>
- Skolverket. (2013c). *Skolverkets allmänna råd - Mottagande i grundsärskolan och gymnasiesärskolan*. Stockholm: Fritzes
- Skolverket.(2013d). *Behörig i särskolan*. Hämtad 2014-05-18, från: <http://www.skolverket.se/kompetens-och-fortbildning/lararlegitimation/vad-kravs/sarskolan-och-behorighet-1.175000>
- Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2014). *Undervisning i specialskola*. Hämtad från: <http://www.spsm.se/sv/Vi-erbjuder/Undervisning-i-specialskola/>
- Stensmo, C. (2008). *Ledarskap i klassrummet (2. uppl.)*. Studentlitteratur AB, Lund.
- Strandell, A. (red.) (2009). *Otillåten frånvaro: om hemmasittare, korridorvandrare och skolkare* (Elevhälsa, nr. 3, 2008/2009). Stockholm: Gothia Förlag.
- Stukat, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap. (2. uppl.)*. Lund: Studentlitteratur.
- Sveriges kommuner och landsting; SKL. (2013). *Vänd frånvaro till närvaro. Guide för systematiskt skolnärvaroarbeta i kommuner*. Stockholm: Sveriges kommuner och landsting.
- Svenska Unescorådet. (2006). *Salamanca-deklarationen och Salamanca+10*. (Svenska Unescorådets skriftserie nr 2/2006).
- Szönyi, K., & Tideman, M. (2011). Särskola, kategorisering och vanliggörande. I L. Söderman & S. Antonsson (Red.), *Nya omsorgsboken* (s.129-144). Malmö: Liber AB
- Szönyi, K., & Söderqvist Dunkers, T. (2012). *Där man söker får man svar – Delaktighet i teori och praktik för elever med funktionsnedsättning*. (FoU skriftserie nr 2, Specialpedagogiska skolmyndigheten). Hämtad 2014-05-11 från http://www.butiken.spsm.se/produkt/katalog_filer/Nr%2000388.pdf
- Säljö, R. (2005). *Lärande & Kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Trost, J. (1997). *Kvalitativa intervjuer (2. uppl.)*. Lund: Studentlitteratur.
- Uddevalla kommun. (2007). *Pilotprojekt hemmasittare*. Hämtad 2013-12-15 från <http://www.researchweb.org/is/sverige/document/31241>

Utbildningsdepartementet. (2010). *Svensk författningssamling 2010:800*. Hämtad 2014-04-27, från http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800/?bet=2010:800#K29

Umeå kommun. (2012). *Tillbaka till skolan*. Hämtad 2013-12-07 från <http://www.umea.se/umeakommun/kommunochpolitik/planerochstyrdokument/utvecklingochplanering/projekt/projektfinansiering/socialainvesteringar/pagaendeprojekt/tillbakatillskolan>.

Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed*. (Vetenskapsrådets rapportserie 1:2011). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Wallén, G. (1996). *Vetenskapsteori och forskningsmetodik*. (2. uppl.). Malmö: Studentlitteratur

Öhman, A. (2014). *En liten skrift om hemmasittare – samlade tankar om hur vi genom förståelse och rätt bemötande kan förhindra frånvaro och locka tillbaka eleverna*. Sollentuna: Öhman institutet.

Bilagor

Bilaga 1: Missiv

Hej!

Vi är två studenter från Specialpedagog/Speciallärarprogrammet (inriktning utvecklingsstörning) på Göteborgs Universitet. Vi är nu inne på vår sista termin och i full gång med att skriva vårt examensarbete inom specialpedagogik. Vår studie handlar om elever (i särskolan och specialsolan) med problematisk skolfrånvaro, i många sammanhang benämnda som hemmasittare. Hemmasittare är en växande grupp av elever. Hemmasittare definieras av Gladh och Sjödin (2010) som elever som varit frånvarande från skolan under längre tid än tre veckor.

Syftet med studien är att beskriva vad några pedagoger inom särskolan och specialsolan erfarit vara de avgörande framgångsfaktorerna gällande att få elever med hemmasittarproblematik som nu återvänt till skolans verksamhet att stanna kvar med en fortsatt hög närvaro. Vårt fokus ligger på särskolan och specialsolan.

Vi har fördjupat oss i forskning och litteratur kring det aktuella ämnet, men har också för avsikt att ta hjälp av er verksamma pedagoger genom intervjuer. Därmed vill vi intervjua dig, som har kunskap och erfarenheter som är värdefulla för oss och vårt arbete. Intervjufrågorna kommer att handla om vad du anser vara framgångsrikt i arbetet med elever som haft hemmasittarproblematik. Intervjun tar mellan 30-45 minuter och vi hoppas att du har möjlighet att delta.

Vid intervjun kommer vi att ta hänsyn till Vetenskapsrådet forskningsetiska principer. Detta innebär att deltagandet är frivilligt och om du så skulle vilja så kan du när som avbryta intervjun och därmed ditt deltagande. Ditt deltagande kommer att behandlas konfidentiellt och resultatet kommer enbart att användas i forskningsändamål.

Om ni har några frågor eller funderingar är ni välkomna att kontakta oss eller vår handledare för mer information.

Med Vänliga Hälsningar

██████████ ██████████ ████████████████████

██████████ ██████████ ████████████████████

Handledare: ██████████ ████████████████████

Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs Universitet

Bilaga 2: Intervjuguide

Intervjuguide:

Tema 1

Delaktighet

Vilka är, enligt din erfarenhet, de avgörande framgångsfaktorerna gällandes att få tillbaka och behålla elever med hemmasittarproblematik till skolan?

Vad är, enligt din erfarenhet, styrkan i er skolas sätt att organisera elevens skolsituation?

Finns det något du tycker ni kunde göra bättre?

Tema 2

Lärande

Har ni eller har ni på er skola haft något/några utvecklingsarbeten som riktat in sig på hemmasittarproblematik? Ge exempel.

Finns det forum och arbetsformer för utveckling av arbetet med elever med hemmasittarproblematik? I så fall vilka? Ge exempel.

Har ni eller har ni på er skola haft något/några utvecklingsarbeten som riktat in sig på elevers motivation? Ge exempel.

Finns det forum och arbetsformer för utveckling av arbetet med elever motivation? I så fall vilka? Ge exempel.

Tema 3

Kommunikation

Finns det samverkan mellan olika professioner och instanser (till exempel socialtjänst) kring elever med hemmasittarproblematik på er skola? I så fall vilka?

Hur är er samverkan organiserad? Finns till exempel någon/några som har ett samordningsansvar gällande elever med hemmasittarproblematik?

Hos vem ligger ansvaret för dokumentation och uppföljning?

Hur är kommunikationen med hemmet organiserad? Vem har ansvar för denna?