



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Skolfrånvaro i ”en skola för alla”

Vägar tillbaka mot framtiden

En kvalitativ undersökning av skolfrånvaro
ur ett specialpedagogiskt perspektiv

Namn: Patrik Lövdinger
Program: SPP 610



Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: Specialpedagogiska programmet, SPP 610
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: HT/2015
Handledare: Marianne Lundgren
Examinator: Ingemar Gerrbo
Kod: VT16-2910-037-SPP610

Nyckelord: Skolfrånvaro, Hemmasittare, Samverkan, Systemteori

Abstract

Syfte:

Syftet är att undersöka pedagogers uppfattningar om elevers skolfrånvaro i grundskolans senare år.

Frågeställningar:

- Vilka orsaker finns det till skolfrånvaro?
- Hur bedrivs ett främjande, förebyggande och åtgärdande arbete för att förhindra skolfrånvaro?
- Vilka möjligheter och svårigheter finns i samverkansarbetet?
- Vilka förändringsfaktorer är viktiga för att upprätthålla skolnärvaro?

Teori:

Den teoretiska utgångspunkten i studien är systemteori. Teorin bygger på ett synsätt där förståelsen av problem och svårigheter kräver ett flerdimensionellt perspektiv (Öquist, 2008, s.9). Detta stämmer väl överens med problematiken som gäller skolfrånvaro där det ofta är många orsaker till frånvaro (Skolverket, 2010:341, s.26). Även det salutogena perspektivet är centralt i examensarbetet. En känsla av sammanhang / KASAM (Antonovsky, 1991/2005) samt ett ökat fokus på hälsa och det friska gör att det är lättare att klara av motgångar.

Metod:

Studien har en hermeneutisk forskningsansats och en kvalitativ intervjuform. Urvalet var tre specialpedagoger och två speciallärare på ett antal skolor från en medelstor stad.

Resultat:

Studien visar att respondenterna är förtrogna med skolfrånvaro och att orsakerna är komplexa och vanligtvis beror på flera saker. Det är viktigt med ett främjande och förebyggande arbete och studien uppmärksammar att det finns skillnader på hur skolorna hanterar skolfrånvaroproblematiken. Några respondenter utgår från en tydlig handlingsplan vid skolfrånvaro. Andra försöker anpassa åtgärderna till de svårigheter som uppstår. Forskning (Skolverket, 2010:341) visar att goda relationer, fungerande frånvarorapportering och tidiga insatser är avgörande. Detta visar också studien. Respondenterna är överens om att samverkan är avgörande, men att detta hanteras olika bra. Flera av respondenterna efterlyser emellertid ett tätare samarbete mellan skolors olika specialpedagoger. Respondenterna ser mötesformen EHM (elevhälsomöten) som effektivt och positivt. Även tidiga insatser och samarbete med vårdnadshavare ses som framgångsfaktorer. Respondenterna visar dessutom på flera lyckade åtgärder i kommunen för att främja närvaro, såsom exempelvis flexteam på varje skola.

Förord

Att skriva denna uppsats har både varit utvecklande och lärorikt. Samtidigt har det varit ett tidskrävande arbete. Framförallt vill jag rikta ett stort tack till min handledare. Genom givande diskussioner och handfasta råd så har Marianne Lundgren varit ett stort stöd och hjälp i att strukturera tankar och idéer i detta examensarbete. Dessutom riktas tacksamhet mot studiens respondenter (specialpedagoger och speciallärare), vars välvilliga deltagande möjliggjort studien.

Göteborg, Januari 2016

Patrik Lövdinger

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1 INLEDNING	1
2 SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	3
3 FORSKNING OCH LITTERATURGENOMGÅNG	4
3.1 Forskning	4
3.2 Styrdokument, riktlinjer och förklaring av skolfrånvaro	5
3.2.1 Historik	5
3.2.2 Omfattning	6
3.2.3 Konsekvenser	6
3.3 Orsaker till skolfrånvaro	7
3.3.1 Förändrade samhällsnormer	7
3.3.2 Orsaker i skolans organisation	8
3.3.3 Orsaker utanför skolans organisation	10
3.3.4 Elevperspektivet	10
3.4 Åtgärder mot skolfrånvaro	12
3.4.1 Relationens betydelse	13
3.4.2 Åtgärder på skol- och organisationsnivå	13
3.4.3 Liten undervisningsgrupp	15
3.4.4 Alternativa åtgärder	16
3.4.5 Samverkan och övriga stödinsatser	17
4 SPECIALPEDAGOGISKT PERSPEKTIV	19
4.1 Specialpedagogik	19
4.2 Salutogenes	20
5 TEORIANKNYTNING	21
5.1 Systemteori	21
6 METOD	23
6.1 Val av metod	23
6.2 Urval	23
6.3 Pilotstudie	24
6.4 Genomförande	24
6.5 Bearbetning och analys	24
6.6 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet	25

6.7 Etiska överväganden	25
7 RESULTAT	27
7.1 Bakgrundsinformation	27
7.2 Orsaker till skolfrånvaro	27
7.3 Arbetet med skolfrånvaro	28
7.4 Samverkan	30
7.5 Det specialpedagogiska uppdraget	32
7.6 Sammanfattande kommentarer om resultatet	33
8 DISKUSSION	34
8.1 Metoddiskussion	34
8.2 Resultatdiskussion	35
8.2.1 Bakgrundsinformation	35
8.2.2 Orsaker till skolfrånvaro	35
8.2.3 Arbete med skolfrånvaro	36
8.2.4 Samverkan	38
8.2.5 Det specialpedagogiska uppdraget	39
8.3 Slutdiskussion	40
8.3.1 Slutsatser av studien	40
8.3.2 Specialpedagogiska implikationer	41
8.3.3 Förslag på fortsatt forskning	41
REFERENSER	42
Bilagor	1
Bilaga 1	1
Intervju	1
Bilaga 2	2
Missivbrev	2

1 INLEDNING

Jag tappade motivationen ganska mycket till att vara i skolan... det kände som någon slags ångest att vara där. Det kunde vara ett jättestort steg att gå igenom dörren, sen uppför trapporna , sen.... Framtiden suger. Jag har ju redan sumpat min chans. Det är ingen idé att försöka (elev: Urban).

Ovanstående citat är hämtat ur Skolverkets (2010:341) intervjuserie med ett antal elever som har erfarenhet av skolfrånvaro. Det är för elever som Urban (fingerat namn) som denna studie är gjord. När man tar del av exempelvis Skolverkets statistik om elever i skolfrånvaro (se litteraturdelen 3.2.2), så är det viktigt att komma ihåg att bakom varje siffra finns det enskilda individer. Skolverket (2012, s.7, s.94) menar att skolfrånvaro kan få allvarliga konsekvenser för den enskilde individen, vilket gör det extra viktigt att motverka detta. Dessutom för ogiltig skolfrånvaro med sig att elevens rättighet till skolgång inte blir tillgodosedd. Att som specialpedagog fokusera på elever som inte finns i ordinarie sammanhang är viktigt. Min erfarenhet är att det finns en uppenbar risk att ingen annars ”talar för” dessa elever, vilket också Helldin (2003) betonar.

För att ge fler exempel på elevernas perspektiv av skolfrånvaro så har ytterligare kommentarer från skolverkets (2010:341) intervjuserie hämtats. En elev är kritisk till att alla elever ska vara i samma klassrum och menar att ”alla får inte tid att lära sig. Det är liksom hela havet stormar det är alltid någon som hamnar utanför” (elev: Urban, s.35). En annan elev menar att ”egentligen är det ingen som märker om man är borta” (elev: Simon, s.32) och riktar kritik mot frånvarosystemet på sin gamla skola. Två kommentarer som belyser elevers behov av att bli sedda och delaktiga. Enligt Skollagen (SFS:2010:800) har alla barn och ungdomar rätt att få gå i skolan och dessutom få det stöd som behövs för en fullgod skolgång. Samtidigt som eleverna har denna rättighet så står det i Skollagen att eleverna har en skyldighet (närvaroplikt / skolplikt) att delta i grundskolan.

För att förstå skolfrånvaro så behövs att skolan i sin helhet ses över. Därför hanteras också i uppsatsen närbesläktade problemområden till skolfrånvaro, såsom skolans verksamhet och övrigt som kan bidra till en elevs närvaro respektive frånvaro i skolan. Jag har arbetat med elever med särskilda behov i hela mitt yrkesliv, vilket inneburit mängder av utmaningar. Men, enligt undertecknad, är en av de svårare utmaningarna i skolan arbetet med elever som inte ”kan” eller ”vill” gå till skolan. Genom att ta del av aktuell litteratur och forskning är min ambition att belysa problemet med för hög skolfrånvaro och dessutom ta upp riktlinjer för ämnet relevant forskning. För att förstå hur skolan ser på detta och se på omkringliggande faktorer, så har valet av respondenter istället för skolfrånvarande elever blivit pedagoger som arbetar med skolfrånvarande elever.

Jag har valt att undersöka hur arbetet med elever med för hög frånvaro gestaltas och hur man på grundskolan uppfattar bakomliggande orsaker till elevers skolfrånvaro. Svensk och internationell forskning belyses i uppsatsen. Dessutom har aktuell litteratur i ämnet och olika riktlinjer från Skolverket, Skolinspektionen och liknande också behandlats i studien. Rubrikvalet *Skolfrånvaro i en skola för alla* är valt för att illustrera dilemmat i att vissa elever i en skola som är till för alla ändå är frånvarande. Underrubriken är *Vägar Tillbaka mot Framtiden*. *Vägar* står i pluralis av just orsaken att det kan finnas flera olika anledningar till för hög skolfrånvaro. Naturligt borde då vara att det finns olika åtgärder och lösningar på förekommen problematik.

Om ambitionen att få tillbaka eleven till skolan, under inga omständigheter, är lösbart så illustrerar rubrikalet *mot framtiden* idén att perspektivet bör vara ur ett livsperspektiv. Att känslan av misslyckande ersätts med hoppfulla alternativa åtgärder mot elevens framtid. I dessa sammanhang kan det vara livsavgörande att med förståelse stärka elevens självkänsla och tro på framtiden. Samverkan med andra instanser är då av största vikt.

Centrala begrepp för studien är:

- **Skolfrånvaro:** Ett övergripande begrepp som används för att beskriva frånvaro för elever som stannar hemma med vårdnadshavares vetskap. Eleverna stannar hemma för att det är en trygg plats. Generellt är skolarbetet i sig inte det som är problemet. ”Man vill men kan inte”. För att frånvaron ska definieras som skolfrånvaro ska den totala frånvaron vara minst 20%. Dessutom ska frånvaron vara sammanhängande och ogiltig i minst tre veckor i sträck (Skolverket, 2012).
- **Hemmasittare:** Ett vanligt förekommande informellt begrepp som används för att beskriva skolfrånvarande elever (enligt ovan). (Gladh & Sjödin, 2014, s.12)
- **Skolk:** Ett uttryck för att definiera elever som har ogiltig frånvaro (dock ej skolfrånvaro), inte sällan utan vårdnadshavares vetskap. Skolk är ofta ett uttryck för vantrivsel och likgiltighet. Inte sällan kopplas skolk ihop med aktivt utagerande aktiviteter utanför hemmet (Gladh & Sjödin, 2014, s.13). ”Man kan men vill inte”.
- **Skolfobi:** En stark rädsla, skräck eller ångestbaserad skolvägran att vara i skolans miljö. Skolfobin påverkar hela livssituationen och kan leda till depression (Gillberg & Hellgren, 2000).
- **Hemundervisning:** Den undervisning som genomförs då elever på grund av sjukdom eller annan orsak inte kan delta i ordinarie skolarbete (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2015).
- **Inkludering:** Inkluderingsbegreppet används frekvent i diverse sammanhang inte minst i samband med ambitionen med ”en skola för alla”. Diskussion om hur inkludering ska förstås är relevant i sammanhanget. Rumslig- social- eller didaktisk inkludering är exempel på olika former av inkludering (Nilholm, 2006).
- **Samverkan:** Skolverket (2010:341) definition av samverkan är när ”någon eller några tillför sina specifika resurser, kompetenser och/eller kunskaper till en uppgift som man gemensamt har att genomföra” (s.85).
- **NPF:** En förkortning på neuropsykiatriska funktionsnedsättningar, exempelvis ADHD, AST och Tourettes syndrom (Riksförbundet Attention, 2015).
- **AST:** Övergripande diagnos inom autismspektrumet. Termen innefattar både låg- och högfungerande autism (Riksförbundet Attention, 2015).
- **Explosiva barn:** Benämning av utagerande barn och då med fokus på barnets beteende (Greene, 2003, 2009).
- **Single looping:** En beteckning som illustrerar ordinarie åtgärder, som ska ske automatiskt vid svårigheter utifrån en förutbestämd mall (Argyris & Schön, 1974).
- **Double looping:** En beteckning för att illustrera när man går utanför ordinarie ramar av vad man brukar göra i arbetet för att hitta extraordinära åtgärder (Argyris & Schön, 1974).

2 SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR

Syftet är att undersöka pedagogers uppfattningar om elevers skolfrånvaro i grundskolans senare år.

Frågeställningar:

- Vilka orsaker finns det till skolfrånvaro?
- Hur bedrivs ett främjande, förebyggande och åtgärdande arbete för att förhindra skolfrånvaro?
- Vilka möjligheter och svårigheter finns i samverkansarbetet?
- Vilka förändringsfaktorer är viktiga för att upprätthålla skolnärvaro?

3 FORSKNING OCH LITTERATURGENOMGÅNG

I kapitlet belyses nationell och internationell forskning. I litteraturgenomgången förklaras till en början skolfrånvaro. Därefter behandlas orsaker och slutligen diskuteras möjliga åtgärder för att minska elevers skolfrånvaro.

3.1 Forskning

Det har forskats, både nationellt och internationellt om skolfrånvarande elever. Petterson (2008) menar att olika forskning påverkas av varandra och att den nationella forskningen är påverkad av den internationella forskningen. Författaren menar att trots att nationell forskning kan anses tillräckligt, så används internationell forskning alltför ofta, till synes, godtyckligt och svepande i syftet att ge mer tyngd i argumenten (s.35). I internationell forskning om elever med för hög skolfrånvaro så benämns dessa som *drop outs* i engelsktalande länder, vilket är benämningen på elever som inte kommer till skolan. Distinktionen mellan skolfrånvaro och skolk är svår att definiera i nationell forskning och är ännu svårare att finna i internationell litteratur (Beckne, 1995). Författaren menar att den internationella forskningen är mer fokuserad på att belysa omfattning och orsaker än att se över det faktiska arbetet kring elever som inte kommer till skolan.

Vad gäller förekomsten av skolfrånvaro så är det svårt att hitta jämförbar statistik mellan olika länder. Internationellt så finns det sinsemellan inte en gemensam linje att skilja på skolfrånvaro och ströfrånvaro (Kearney 2001; Kearney & Bates 2005). Enligt amerikansk forskning så har fem procent av eleverna i USA erfarenhet av en mer omfattande skolfrånvaro (Kearney, 2001). Författaren poängterar dilemmat med att det finns ett så stort tidsmässigt glapp mellan att ett problem uppstår och att åtgärder sätts in. Kearney påstår att det inte är ovanligt att det kan dröja två år innan insatser sätts in. Han har också kommit fram till att frånvaroproblematiken uppstår i ungefär samma åldrar som i Sverige, alltså med en kulmen under de första åren av tonåren. Ytterligare amerikansk forskning av Chitiyo och Wheeler (2006) visar att ca fem procent av en årskull barn har frånvaro av skäl som har med en irrationell rädsla av att vara i skolan. Det kan då handla om separationsproblematik från föräldrar men det kan också handla om svårigheter med social interaktion. Författarnas forskning visar dessutom att ju längre tid eleven är frånvarande från skolan ju svårare är det att komma tillbaka (s.339).

För ett tydliggöra vilka elevens vinster respektive förluster det kan finnas att gå i skolan respektive att inte gå i skolan, så har Kearney och Bates (2005) gjort en schematisk modell. I modellen så blir det tydligt vad eleven vinner respektive slipper av att gå eller inte till skolan. Det exakta innehållet kan givetvis dock skilja sig från person till person

Vad vinner eleven av att stanna hemma?: Uppmärksamhet från föräldrar, Lugn och trygg miljö, Får bestämma sysselsättning själv (exempelvis dataspel) m.m.

Vad vinner eleven av att gå till skolan?: Ha roligt, umgås med vänner, uppleva nya saker, kunskaper och färdigheter, betyg, hopp om framtiden, vara en del av något större, känna sig som andra m.m.

Vad slipper eleven av att stanna hemma?: Svettningar, magont, prestationsångest, framtidsstress, tala med människor m.m.

Vad slipper eleven av att gå till skolan?: Vara ensam hemma utan jämnåriga, undra vad dom andra gör och pratar om, konflikter hemma m.m.

Studien är också influerad av Greenes (2003, 2009) teorier om så kallade explosiva barn och att *barn gör rätt om de kan* istället för synsättet att *barn gör rätt om de vill*. Förstnämnda synsätt för med sig att ansvaret för förändringen i första hand ska ske i omgivningen. Även Argyris och Schöns (1974) teorier om *double looping* är intressant i sammanhanget. Författarna menar att när det inte fungerar med ordinarie idéer och åtgärder (*single looping*), så kan det i sällsynta fall vara på sin plats att göra det annorlunda, det som bryter mönstret. Åtgärder som till synes kan vara fel men som ändå blir rätt i det individuella sammanhanget.

3.2 Styrdokument, riktlinjer och förklaring av skolfrånvaro

Det övergripande ansvaret för kvalitet och likvärdighet i utbildning har i första hand staten. Skolan styrs av lagar och förordningar i form av Skolverkets (2010:341, 2012) och Skolinspektionens (2012) styrdokument. I dessa styrdokument regleras och redogörs vilka rättigheter och skyldigheter skolan har på organisations-, grupp- och individnivå. I skollagen utkristalliseras två huvuduppdrag för skolan. Dels kunskapsuppdraget och dels uppdraget att förankra demokratiska värden och respekt för människans egenvärde (SFS 2010:800 kap1§4).

Alla skolpliktiga barn och ungdomar i grundskolan har en lagstadgad rätt till utbildning samtidigt som de har en ”skyldighet att delta i den utbildning som anordnas om barnet inte är sjukt eller har annat giltigt skäl att utebli” (SFS, 2010:800, 7 kap.17§, 15 kap.16§, 18 kap.11§). I barnkonventionen, artikel 28 (Unicef, 2008) poängteras vikten av att uppmuntra och vid behov åtgärda för en regelbunden närvaro i skolan. Skolverket och Skolinspektionen använder begreppet skolfrånvaro som beskrivning för de elever som stannar hemma i minst tre veckor och där den ogiltiga frånvaron är minst 20%. Det är vårdnadshavarens ansvar att se till så att barnet kommer till skolan. Om detta inte sker så faller ansvaret på skolan att redan första dagen ta reda på orsaker till frånvaron om inte detta redan är anmält av vårdnadshavaren (Skolverket, 2013). Enligt Skollagen kan en vårdnadshavare stå till svars för elevs otillåtna frånvaro men att detta anmäls till nämnden och vitesföreläggs är ovanligt. Hejlskof-Elvén (2009) menar att i slutändan är det alltid skolan som bär ansvaret för att få eleven till skolan. Han anser att skolans fokus bör vara hur man ska anpassa sin verksamhet så att alla elever klarar av att vara i skolan.

Alla som arbetar på skolan har en anmälningsskyldighet om man får kännedom eller bara misstänker att en elev far illa. Detta görs av skolan till socialnämnden enligt Skollagen (SFS 2010:800 §13 andra st.). Danielsson och Liljeroth (2002) ser en fara i att skolan tvekar att ta svåra beslut utifrån resonemanget ”med vilken rätt ingriper jag i en annan människas liv”. Författarna tycker istället att man kan fundera på ”med vilken rätt ingriper jag inte i en människas liv”. De hävdar att inte välja är också ett val (s.77).

3.2.1 Historik

Skolfrånvaro, hemmasittande, skolfobi, skolvägran och skolk är namn som på olika sätt illustrerar elevers otillåtna frånvaro. Elever som har svårigheter att vara i skolan är inget nytt fenomen. Under folkskolans genomförande under mitten av 1800-talet så handlade den olovliga frånvaron om att barnen hölls hemma, antingen för att de behövdes för arbete eller att de ansågs otillräckliga (Sjöberg, 1996). 100 år senare hade man internationellt kommit till den en mer nyanserad insikt. På 1940-talet kunde man läsa i några artiklar att orsaken till skolfrånvaro kunde vara ångestrelaterad (Kearney, 2001).

Från att kategorisera dessa barn som ”idioter”, ”obildbara” och ”störda”, så har den professionella diagnosticeringen tagit större plats som förklaringsmodell till barnens tillkortakommanden (Gladh & Sjödin, 2014, s.93). Detta förhållningssätt positionerar även det svårigheterna hos barnet, vilket kan benämnas som ett kategoriskt perspektiv. På senare år har det istället vuxit fram ett relationellt perspektiv (Greene, 2003, 2009; Hejlskof-Elvén, 2009; Nilholm, 2006; Persson, 1998). Detta perspektivs fokus läggs på omgivningen och betydelsen den kan ha för att elevens svårigheter inte ska bli så utmärkande. Hjärne och Säljö (2008) anser att man ska vara försiktig med att använda begreppet *elever med inlärningssvårigheter* då detta ger signaler att problemen är statiska och förlagda hos individen utan inverkan på miljön. Författarna föredrar istället uttrycket *elever och lärare med anpassningssvårigheter i en möjligt föränderlig miljö* (s.145).

3.2.2 Omfattning

Hur många elever är det då som är skolfrånvarande? Att svara på detta är inte så lätt som det kan tyckas. För att en elev ska räknas in i denna statistik, så ska han eller hon vara frånvarande från skolan utan godkänd anledning i minst tre veckor i sträck. Det betyder om detta frångås eller bryts, bara för någon lektion, så räknas det inte som skolfrånvaro. Frånvaron räknas heller inte in i statistiken om vårdnadshavarna sanktionerar skolfrånvaron genom att sjukskriva barnet eller att lärare missar att skriva in eleven som frånvarande. Brister i skolornas frånvarorapportering medför att ett väsentligt antal elever inte registreras i statistiken trots frånvaro, vilket bidrar till att osynliggöra frånvarande elever (Skolverket, 2010:341, s.63).

Skolfrånvaro är i sig ett tecken på att skolan har misslyckats och att eleven inte mår bra. Skolverket anser därför att det finns anledning att inte utesluta en underrapportering till förvaltning vad gäller frånvarande elever (ibid, s.7, s.56, s. 59, s.92). BUP bidrar också till att frånvarande elever inte syns i statistiken då de sjukskriver elever för att de mår psykiskt dåligt (Gladh & Sjödin, 2014, s.7, s.13), vilket registreras som giltig frånvaro. Siffrorna i statistiken är alltså inte fullständiga och med detta i minnet så bör statistiken läsas enligt författarna. I Sverige har Skolverket (2010:341) gjort en enkätundersökning för att ta reda på hur utbrett problemet är. Det blir då tydligt att ett stort antal kommuner inte vet omfattningen av skolfrånvaron i sitt upptagningsområde och inte heller har någon beredskap för att stödja skolorna. Undersökningen visade att 1750 skolpliktiga elever i grundskolan var skolfrånvarande i minst en månad utan giltiga skäl, vilket betyder att två av 1000 elever i grundskolans lägre år och fyra på 1000 i åk sju till nio. Utöver dessa så kan det mörkertal av frånvarande elever som inte syns i statistiken läggas till.

3.2.3 Konsekvenser

Skolfrånvaro kan innebära stora konsekvenser för varje enskild individ eftersom sambandet mellan skolfrånvaro och ett liv i utanförskap är starkt. Utbildningen blir lidande för skolfrånvarande elever då de generellt har sämre betyg, vilket i sin tur kan medföra svårigheter att få arbete (Konstenius & Schillaci, 2011, s.30-31). Författarna pekar på risken att frånvaron i skolan överförs till frånvaro även som vuxen. Till slut är det ingen som räknar med en och då glöms man bort (ibid, s.116). Slitningar i familjen och ett allmänt missnöje med livet är inte ovanliga konsekvenser av skolfrånvaro vilket också sömnsvårigheter, psykisk ohälsa, depression, social fobi kan vara. Konstenius och Schillaci (ibid) hävdar att symtomen som skolfrånvarande elever uppvisar i det närmaste kan jämföras med utbrändhet. Dessutom är det en risk att kriminalitet och missbruk ökar (ibid, s.28-29).

Svedberg (2007) hävdar att skolan har en enorm betydelse. Författaren menar att om elev känner att skolan saknar mening under långa perioder så är det en överhängande risk att själva identiteten hotas och att meningen med livet ifrågasätts (s.81). Ekonomiskt ur ett livsperspektiv kostar sammantaget varje elev som inte fullföljer grundskolan samhället i genomsnitt tolv till femton miljoner. Alla elever med skolfrånvaro (exklusive mörkerantalet) kostar sammantaget tjugosju miljarder kronor. Dessutom är det inte ovanligt att belastningen på föräldern till en elev med skolfrånvaro för med sig att denne kan få svårt att själv fungera i arbetslivet (Gladh & Sjödin, 2014, s.7, s.15). Gladh och Sjödin anser samtidigt att det är viktigt att man lyfter fram att det aldrig är för sent att göra kloka val och då ta tag i de svårigheter som skolfrånvaro inneburit (ibid, s. 27). Författarna framhåller att för många elever är skolket och frånvaron något som inte får ovanstående konsekvenser utan stannar vid denna period av livet (ibid, s. 31). Danielsson och Liljeroth (2002, s.124) ser också att det kan finnas möjliga positiva konsekvenser och menar att upplevda svårigheter ibland kan vara en bra grogrund för utveckling. De anser att utveckling kan ske ur motgångar. Författarna menar att det finns en risk att om man inte ställs för några utmaningar vid ett för skyddat liv så kan också utvecklingen stagnera (s.153).

3.3 Orsaker till skolfrånvaro

Orsaker till att elever inte går till skolan kan finnas på skolan men orsakerna kan också finnas i hemmet eller i andra sammanhang. Skolverket (2010:341, s.26) menar att det vanligtvis förekommer mer än en orsak till elevers skolfrånvaro. Strand (2014, s.24) betonar att orsaker som bristande stöd i skola och hem, kränkningar, neuropsykiatriska svårigheter eller social problematik är överrepresenterat bland elever som har bristande skolnärvaro.

3.3.1 Förändrade samhällsnormer

Samhället förändras. Dagens ungdomar växer upp i ett samhälle som är annorlunda än det varit för tidigare generationer, precis som i och för sig tidigare generationer också upplevt. Steinberg (2004) menar att skolan speglar samhället och förändras samhället så uppstår dilemman i undervisningen om inte också skolan utvecklas. Den fundamentala idén med en skola är kollektivism där ”de oupplysta ska komma till en bestämd plats på bestämda tider för att med bestämda metoder få upplysning och bli bildade av en vuxen auktoritet med kunskap och erfarenhet” (ibid, s.43). I detta kontrakt krävs att den undervisade kan sitta still, lyssna och svara på frågor. Steinberg menar att detta kräver av eleverna förmågor som ordentlighet, anpassningsförmåga och plikt-känsla. Förmågor som stämmer bättre överens med föregående generationers samhällssyn än med nuvarande. Elever som motsäger sig detta och inte ställer upp på ovanstående kontrakt är inget nytt fenomen.

Steinberg (ibid) anser anser att i och med skolpliktens genomförande har det skett förändringar. Medan man förr placerade elever med bristande anpassningsförmåga på andra skolor eller så kallade obs-klasser så är dessa elever numera kvar i klassrummet. Dessa elever behöver inte ha några egentliga svårigheter. De är istället präglade av en samhällssyn som inte motsvarar skolans grundtanke. Ordentlighet, anpassningsförmåga och plikt-känsla i en anda av kollektivism har ersatts av individualism där egna behov, känslor och intressen istället styr (Steinberg, 2004). Steinberg (ibid, s.48) menar att barn och ungdomar av idag i jämförelse med tidigare generationer uppmuntras och är fostrade att följa sina passioner och sin vilja. Om inte skolan eller läraren är intressant nog så uppstår det problem för dessa elever. Författaren talar om en krock mellan, vad han kallar, ”lustbarn” och de krav som ställs i skolan (ibid, 2013 s.64).

Dessa barn gör inte som läraren säger bara för att de är lärare. Barnen gör som lärare säger om denne kan förklara varför uppgiften ska göras. Blir det för många "lustbarn" i klassrummet så är det svårt att upprätta kollektiva strukturer (ibid, s.20). Ett liknande sätt att kategorisera barn och ungdomar av idag gör Sommer (2009) när han beskriver dessa elever som "förhandlingsbarn". Barnen är vana att förhandla och ifrågasätta och accepterar inte beslut bara för att det kommer från en auktoritet (s.163). Detta sätter krav på undervisningen och kan också ses som en möjlig förklaring till att några elever också blir skolfrånvarande. Steinberg (2004) påstår att detta speglar rådande välfärdssamhälle där individen sätts i centrum och rättigheter oftare nämns än skyldigheter. Gladh och Sjödin (2014) menar att begreppen rättigheter och skyldigheter inte sällan feltolkas. Eleverna har rättigheter, men eftersom vi är varandras miljö blir våra rättigheter också våra skyldigheter (s.104). Detta skapar kritiska individer som ställer krav på sin omgivning, vilket i sig inte behöver vara någon nackdel men kan skapa problem i klassrum.

Steinberg (2004) vill lyfta fram ett ökat fokus på struktur och ordning tillsammans med vad han kallar 50-50-modellen. Modellen förespråkar balansen mellan lust och plikt. Steinberg menar att basfärdigheter behöver tränas, att vissa saker inte är förhandlingsbara men samtidigt är det viktigt att lyssna in elevernas behov och önskemål (ibid, s.51). Hugo (2011) påstår att om en skola ska vara meningsfull för eleverna så krävs att eleverna tas på allvar och får arbeta med det som berör och finns i ungdomarnas egen vardag (s.126). Liknande idéer har Stigendahl (2011, s.192-193) som är kritisk till skolans styrdokument då han tycker att de inte speglar samhället. Han menar att detta för med sig att många inte kan relatera till innehållet och de krav som ställs. Att få eleverna att vilja gå till skolan måste vara vår grundidé (Skolverket, 2010:341, s.76). Enligt Stigendahl (ibid) finns det anledning att se över hur skolsystemet ser ut. Motsvarar kunskapskraven i dagens skola framtidens förväntningar? Människors liv har förändrats. De har tillgång till hela världen, både virtuellt och fysiskt. Det är annat som intresserar och motiverar till aktivitet idag jämfört med bara för några decennier sen. Lundgren och Magnusson (2009, s.31-32) påpekar att den yngre generationen är mer rörlig och har en större tillgång till omvärlden även virtuellt. Behovet att självförverkliga sig behöver nödvändigtvis inte vara i form av arbete. Författarna hänvisar till till en studie från 2003 där man konstaterat att många ungdomar värderar arbete annorlunda än man gjort tidigare. Arbete är inte så centralt utan istället värderas familj och vänner högre tillsammans med personligt självförverkligande.

3.3.2 Orsaker i skolans organisation

Undervisningsformen har förändrats med tiden och Hugo (2011) lyfter fram att den traditionella undervisningen där läraren förmedlar kunskap och eleverna mer passivt inhämtar kunskap har sen en tid kompletterats med en undervisning som är mer inriktad mot att eleverna även själva ska kunna söka kunskap, samarbeta, jämföra, analysera och redovisa. I läroplanens övergripande mål och riktlinjer (SFS 2010:37) står det att läraren ska ta reda på "all tillgänglig information" om elevernas kunskaper i det aktuella ämnet och att utbildningen ska anpassas efter ålder och mognad.

Öqvist (2008) tar upp betydelsen av att inte bara fokusera på det som lärs ut utan också det som lärs in av eleven, vilket inte nödvändigtvis är samma sak. Elevens kapacitet för inläring ger signaler till läraren hur mycket eleven kan belastas. Alla barn och ungdomar i skolåldern går i skolan med olika erfarenheter, förmågor och behov. Detta innebär stora utmaningar i skolan (Ahlberg, 2007, s.113).

Enligt Konstenius och Schillaci (2011, s.13) kan en skola inte beskrivas generellt. Olikheterna mellan olika kommuners skolor är alltför markant. För att kunna hantera detta så anser författarna att skolor behöver se över sin skolkultur så att regler och förordningar följs inte minst med tanke på elever i behov av särskilt stöd. Skolinspektionen (2010) ser också ett dilemma att styrdokumentet inbjuder till stora tolkningsmöjligheter. Skolornas ansvar för en god undervisning gäller, som sagt, alla elever (Hugo, 2011). Tanken med en skola för alla är att undervisningen ska vara inkluderande och utformas utifrån varje elevs behov, vilket alltför sällan görs med följderna att elever i särskilda behov faller utanför systemet (Skolverket, 2010:341, s.9). Nilholm (2006) menar att det finns olika former av inkludering. En elev kan vara fysiskt inkluderad men ändå inte socialt inkluderad. Man kan också vara socialt inkluderad men då istället inte didaktiskt inkluderad. Det visar sig att det är skillnad på teori och praktik. Skolverket (2010:341) menar att de teoretiska idéerna om hur verksamheter ska utformas inte når ut i elevernas verklighet.

Emanuelsson (2002) menar att begreppet *en skola för alla* riskerar att bli en illusion och att det är absurt att trycka in elever i en verksamhet som man redan på förhand vet är fel för individen. Han påstår att elever i samma miljö lär sig på olika sätt, olika mycket under och under olika lång tid. Han menar att ett system där alla elever ska vara i samma verksamhet inte är optimalt vare sig för lågpresterande eller högpresterande elever. Emanuelsson anser att det finns en risk att svagpresterande elever trots maximal ansträngning hamnar efter då tempot i undervisningen är alltför högt och att läraren inte kan göra avkall på ämnets kunskapskrav. Kroksmark (2002) är inne på samma spår då han anser att undervisningen borde vara mer dynamisk och att de elever som behöver mer tid också ska få det. Han hävdar att vissa elever behöver 3000 timmar på sig att göra det som andra gör på 2000 timmar. Häggqvist (2000) tar upp att det finns klara samband mellan stress och ohälsa och att detta i sin tur riskerar att mynna ut i skolfrånvaro.

Alla vackra ord om 'anpassning till deras förutsättningar' och andra liknande uttalande som enligt läroplaner och andra styrdokument skall präglade verksamheten i skolan, men som i bedömningshänseende snarast kan ses som försök att dölja den faktiska och förutsägbara utslagningen (Emanuelsson, 2002, s.30-31).

De flesta, ungefär nio av tio elever, är inte beroende av extraordinära åtgärder menar Hugo (2011). De fungerar bra oavsett vad för undervisningsmetoder läraren har. Resterande del är mer beroende av stödfunktioner i form av extra anpassningar, hjälpmedel och personal med specialkompetenser. Skolverket (2008) betonar att det är viktigt att insatserna är kopplade till elevernas behov och inte begränsas av andra förutsättningar. Det får inte bli någon dragkamp mellan ordinarie undervisning och nödvändig kravanpassad undervisning. Eftersom tiden är begränsad innebär det i praktiken någon form av ett etiskt dilemma menar Gladh och Sjödin (2014). Den tid som ges tas också någonstans ifrån enligt författarna (s.102).

Stressen att hinna med saker gäller inte bara för eleverna. Skolinspektionen (2010, s.11) är oroliga då lärare visar en uppgivenhet när de inte hinner med allt som förväntas av dem. Att hitta rätt strategier vad gäller elever i behov av särskilt stöd kan då bli för mycket. Lärarens betydelse för elevers välbefinnande är väl dokumenterat men samtidigt som duktiga lärares inverkan på elevernas skolframgångar konstateras, så är det också viktigt att se konsekvenserna av ett sämre ledarskap. Intervjuade rektorer och lärare anser till övervägande del att en elevs problem i skolan beror mer på lärarens sätt att undervisa och hålla ordning än att det skulle bero på att eleven skulle ha inlärningssvårigheter (Skolverket, 2010:341, s.74).

Skolverket (ibid) har kommit fram till att skolfrånvaro är vanligare i de senare åren i grundskolan. I början av skolåren är det mer elevcentrerat än i senare årskurser då det blir mer ämnescentrerat. Ju äldre eleverna blir så träffar de också fler lärare med olika elevsyn och förväntningar. Dessutom blir skolan mer kravfylld, med prov och betyg, vilket för med sig jämförelser mellan elever, vilket sker i en period av livet då identiteten utvecklas. Frånvaro förekommer oftare i större skolor jämfört med små skolor och detta förklarar Skolverket vidare med att de små skolorna har procentuellt fler yngre än äldre elever. Dock ökar skolfrånvaron även för yngre elever (s.59). Enligt Skolverket (ibid) så hävdar många av de tillfrågade eleverna att svårigheter i skolgången redan fanns i de tidiga årskurserna men att svårigheterna accelererat i slutet av grundskolan och att konsekvensen då blivit skolfrånvaro.

3.3.3 Orsaker utanför skolans organisation

Även om skolan har ett stort ansvar vad gäller berättigat stöd, struktur och en miljö som underbygger trygghet och social tillvaro så menar Skolverket (2010:341, s.82) att det är ovanligt att skolsituationen ensam är orsak till skolfrånvaro. Orsaker till skolfrånvaro finns på flera systemnivåer, går in i varandra och kan skapa en komplex problembild (Gladh & Sjödin, 2014, s.12). Skolan utgör en viktig social mötesplats och enligt Skolverket (2010:341, s.73) så är den sociala aspekten på skolan en stor anledning varför många elever kommer till skolan. Motsatsen till detta är när det sociala inte fungerar, kanske i form av gruppträck, socialt utanförskap, konflikter och mobbning (ibid, s.36). Strand (2014, s.27) menar att enligt barn- och elevombudsmannen så har anmälningarna om kränkande behandling i skolan ökat med 104 procent mellan åren 2008 och 2011. Hon menar att utanförskapet riskerar att föra med sig både svag självkänsla och dåligt självförtroende, vilket i sin tur kan leda till skolfrånvaro och om eleven inte går till skolan så kan den isolerade tillvaron som skolfrånvaro innebär göra att det blir ännu svårare att fungera socialt (ibid, s.29). Därför anser Skolverket (2010:341) att det är viktigt vid kartläggningar att se över hur det sociala samspelet fungerar och att det finns en fungerande likabehandlingsplan.

Elever i skolfrånvaro har ett mer begränsat socialt nätverk utanför familjen och är generellt mer beroende av sina föräldrar än andra enligt Konstenius och Schillaci (2011, s.61, s.71). De ser att det är vanligt att föräldrars oro och tvivel påverkar hur deras barn tar sig an svåra situationer. En gemensam nämnare är att eleven "vill men inte kan" Det är inte heller ovanligt att eleverna stannar hemma med vårdnadshavares goda minne (ibid, s. 42). Skolverket (2010:341, s.84) poängterar att deras studie visar att föräldrarna har goda avsikter och gör sitt bästa men att även de bästa intentionerna kan missgynna eleven och orsaka skolfrånvaro. Konstenius och Schillaci (2011, s. 27) menar att separationsproblematik är en av de vanligaste psykiatriska orsakerna och en trigger som föranleder skolfrånvaro. Anspänningsnivån kan alltså höjas vid skilsmässor, ny klass, ny lärare eller övergång från hem till skola (Gladh & Sjödin, 2014, s.94). Vid skolfrånvaro kan svårigheten för många också vara att komma till skolan mer än att vara i skolan. Hellerstedt (2013) refererar till Landell på Skolinspektionen som menar att vägen mellan hem och skola kan innebära problem. Denna väg är en form av ingenmansland som kan glömmas bort och som heller ingen tar på sig.

3.3.4 Elevperspektivet

I Skollagen (SFS, 2010:800, 1 kap. 4§) står det att elever har olika behov och förutsättningar och att stöd och stimulans ska ges så att de utvecklas så långt det är möjligt. Enligt Salamancadeklarationen 2 (Svenska unescorådet, 2006) bör skolan vara beredd på omstrukturering av skolan för att alla elevers behov ska uppfyllas.

Sedan tre, fyra decennier har Sverige utvecklats från omvårdnad och institutionstänkande till visioner om mänskliga rättigheter och en skola för alla (Hjörne och Säljö, 2008). Detta är storslagna visioner som inte alltid fått genomslag i praktiken. Vi är alla olika och samma sammanhang passar inte alla fortsätter författarna. Ahlberg (2013, s.113) poängterar att den stora utmaningen för alla pedagoger är alla individuellt olika elever. För att möta de elever som har svårigheter att vara i skolan krävs ett förhållningssätt som präglas av förståelse och en insyn i de svårigheter som eleven har menar författaren vidare. Elever har olika erfarenheter, behov och förutsättningar, vilket har fått ökad aktualitet. Enligt Skollagen (SFS, 2010:800) och den nya Diskrimineringslagen (SFS, 2014:958,4§) ingår numera även elever med autismspektrumtillstånd (AST) i ordinarie organisation. Diskrimineringslagen syftar till att säkra elevens rätt till tillgänglighet; en fysisk, social och pedagogisk möjlighet att kunna delta under samma förutsättningar som andra elever.

Att alla elever ska finnas i samma sammanhang för med sig än mer ökade krav på enskilda lärare och skolor. Enligt Skolverket (2010:341, s.76, s.26) råder det bland lärare en generell okunskap om neuropsykiatriska diagnoser och brister vad gäller bemötandet av individers olikheter. Specialpedagogiska skolmyndigheten (2010) menar nämligen att ett funktionshinder uppstår i mötet mellan en individs funktionsnedsättning och brister i miljön. En person med funktionsnedsättning behöver alltså inte nödvändigtvis vara funktionshindrad i alla situationer. Om man är rullstolsburen så innebär denna funktionsnedsättning begränsningar vad gäller förflyttningar men behöver inte bli något funktionshinder i andra situationer.

FN menar att ”konventionsstaten ska vidta alla nödvändiga åtgärder för att säkerställa att barn med funktionsnedsättning fullt åtnjuter alla mänskliga rättigheter och grundläggande friheter på samma villkor som andra barn” (Unicef, 2008, Ds2008:23, §4.2.5 artikel 7). Enligt statistiska centralbyrån (Skolverket, 2006) har 20% av eleverna i Sverige en funktionsnedsättning. FN-konventionen menar att funktionsnedsättningarna kan vara fysiska, psykiska, intellektuella eller sensoriska. (Unicef, 2008, Ds 2008:23). Liknande indelning gör Specialpedagogiska skolmyndigheten (2010) då de menar att funktionsnedsättningar kan delas in i olika huvudgrupper av fysisk, psykologisk, medicinsk eller neuropsykiatrisk karaktär. För att svårigheter ska räknas som funktionsnedsättningar ska de inte vara av tillfällig natur utan varaktiga.

I skolan så får i princip alla funktionsnedsättningar konsekvenser av olika slag. Exempelvis inom AST har eleverna svårigheter att föreställa sig vad andra känner och tänker (mentalisera). Med andra ord svårt att förutse reaktioner på olika beteenden. Dessutom har de svårigheter att relatera till andra, svårigheter att samspela, planera, jämföra och dra relevanta slutsatser (Riksförbundet Attention, 2015). Dessa förmågor är exempel på bedömningskriterier som enligt styrdokumenterna ska fokuseras. Dessutom är det förmågor som avgör hur det fungerar socialt i elevgruppen.

ADHD är en neuropsykiatrisk funktionsnedsättning som utifrån sina symtom inte är kompatibel med de förväntningar som finns i skolan. Diagnosen medför svårigheter med uppmärksamhet, koncentration och aktivitetsnivå (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2010). Detta kan få omedelbara konsekvenser i skolsammanhang men inte i samma utsträckning senare i livet (Rafalovich, 2004, s.131). Författaren menar att svårigheterna som ADHD kan föra med sig är så starkt kopplade till skolan och att svårigheterna inte blir så tydliga i andra miljöer. Assarsson (2007) menar att alla funktionsnedsättningar bör betraktas individuellt då de kan få olika uttryck för olika individer. Funktionsnedsättningen ser olika ut i olika situationer och under olika tidsperioder i livet.

Hugo (2011) tar upp risken att en elev identifierar sig med sin diagnos på bekostnad av sin övriga personlighet och att detta i så fall begränsar individens utvecklingsmöjligheter. Hjärne och Säljö (2008) menar att funktionsnedsättningar kan vara mångbottnade och att det finns en risk att man är alltför kategorisk i hanterandet av diagnoser. Det avvikande söks och hittas s.144). Många diagnosers symtom är beskrivna på ett allmängiltigt sätt som gör att det är lätt att läsa in dem i barns svårigheter som kan ha andra orsaker än själva diagnosen (ibid, s.154). Barn utvecklas i olika takt och olika mycket, vilket ytterligare försvårar möjligheterna att hitta enkla förklaringar på aktuella problem (ibid, s.146). Författarna beskriver problematiken i att diagnoser används svepande också av människor som inte är tillräckligt införstådda i funktionsnedsättningen eller utbildade i att diagnosticera, vilket ger en upplevd precision som inte alltid stämmer överens med verkligheten (ibid, s.159).

Hjärne och Säljö (ibid) anser att problematisering av eleven i form av diagnosticering är exempel på att det individorienterade förklarings sättet eller det kategoriska perspektivet är dominerande i skolväsendet (s.146). Man ser beteenden och förklarar det med diagnoser. Diagnosen blir svaret och har vi svaret så slutar vi leta efter nya frågor, vilket gör att det finns en risk att utvecklingen stagnerar. Det kan även vara så att diagnosen fyller ett konstruerat syfte enligt Hjärne och Säljö (ibid, s.144) eftersom det förekommer att eleven får tillgång till resurser och att undervisningen anpassas först när eleven har en diagnos.

De elever som har nedsättningar och svårigheter inom NPF riskerar att fara illa i miljöer som är ostrukturerade och är därför beroende av anpassade skolmiljöer. För dessa elever går det generellt åt mer energi att vara i skolan (Gladh & Sjödin, 2014, s.97). Hejlskof-Elvén (2009) menar att ett sex timmars arbetspass för en elev med AST motsvarar ett tjugo eller trettio timmars pass för en standardelev om man ser på den energimängd som förbrukas. Detta för givetvis med sig att energin tar slut och att stress tilltar. Obalansen mellan stress och vila blir då alldeles för stor. Utifrån detta talar Greene (2003, 2009) om elever som inte **kan** gå till skolan istället för elever som inte **vill** gå till skolan. Elever med svårigheter inom AST har ofta en frånvaroproblematik, vilket visar sig i Autism- och aspergerförbundets medlemsundersökning 2010, där man kommit fram till att 60% av elever med autismstörning hade erfarenhet av ogiltig skolfrånvaro (Gladh och Sjödin, 2014, s.63).

Andra elevkategorier ska heller inte glömmas i sammanhanget. I borderlinediagnosens natur finns det en insikts- och anknytningsproblematik. Detta förekommer även hos personer med bipolär sjukdom, där även humörsvängningar och vredesutbrott ingår i symtomen, ett pendlande mellan två ytterligheter dels av depressiv art och dels manisk (Kutscher, 2010, s.194). Andra elever som också kan fara illa i skolan är de som har psykiska problem såsom depressioner, panikångest, sociala fobier eller separationsproblematik. Det är viktigt att synliggöra barn och ungdomar som har depressioner. Allmän nedstämdhet, sömnsvårigheter eller att barnet drar sig undan kan vara tydliga signaler på detta (Kutscher, 2010, s.187).

3.4 Åtgärder mot skolfrånvaro

Enligt Skolinspektionen (2010) är det viktigt att åtgärderna utformas utifrån en helhetssyn eftersom det kan vara svårt att hitta orsaker i endast ett sammanhang när det är kombinationer av olika problem. Att i första anblicken se vad som påverkar vad kan vara vanskligt. Är beteendet ett grundproblem eller är det ett symptom på ett annat problem? Ytterligare svårigheter uppstår när problemet yttrar sig på olika sätt i olika sammanhang.

3.4.1 Relationens betydelse

Hattie (2012) har i studier visat att förmågan att skapa goda relationer har en avgörande effekt för god utveckling. För att klara av detta krävs att man har en god självbild och relation till sig själv. Frelin (2010) visar på vikten att lärare söker ömsesidiga medmänskliga relationer med sina elever. Detta för att synliggöra andra sidor hos sig själv som gör bilden intressantare och mer flerdimensionell. Att visa på att man har fel och brister gör att eleven själv kan acceptera egna olika sidor. Liknande tankar har Henriksson (2004) som tycker att hur relationen ser ut mellan elever och lärare och hur man allmänt har det i skolan påverkar hur eleven hanterar med- och motgångar både i nutid och i framtid. Samtidigt påpekar Konstenius och Schillaci (2011, s. 90, 94) vikten av att läraren bibehåller fokus på uppdraget och att en god relation med eleven är ett verktyg och inte själva målet.

I relationen finns det två motivationsfaktorer att utgå ifrån (ibid, 2011, s.47). Dels inre motivation där en känsla av att lyckas ger mindre oro. Den andre motivatorn är yttre motivation, såsom belöningar, betyg etc. Författarna (ibid, s. 50) anser att om något beteende ska belönas ska det vara mätbart observerbart, rimligt och ej ställt som en negation. Belöningar bör ej kopplas till destruktiva beteenden. Hejlskof-Elvén (2009, s.41) uttrycker det som att motstånd föder motstånd. Han tycker istället att det är viktigt att poängtera när barnet gör rätt och ser belöning som mycket mer effektivt än straff. En bra lärare ska kunna sätta gränser och ha god ordning samtidigt som det är viktigt att lärarna tycker att det är roligt att undervisa och träffa eleverna (Skolverket, 2010:341, s.27). Skolinspektionen (2011) anser att lärarens ansvar också innebär att de ska visa förståelse och empati för elever som behöver detta. Dessutom anser de att lärarna bör ha ambitionen att ha direkt kontakt med varje elev åtminstone en gång om dagen och då i en positiv form.

Fröberg (2014, s.124) uttrycker det som så att ”en engagerad lärare som ärligt bryr sig om sina elever kan rädda lusten! Lusten till skolan och lusten till livet! En engagerad lärare kan rädda liv!”. Steinberg (2013) anser i sin tur att det är viktigt att lärare klarar av att fabricera olika sinnesstämningar som glädje, ilska och empati. Han menar att detta är viktigt eftersom det är lättare att pendla mellan exempelvis ilska och ett normaltillstånd. Om ilskan sätter sig i kroppen så påverkar detta även andra situationer anser författaren vidare.

3.4.2 Åtgärder på skol- och organisationsnivå

Skolverkets (2010:341, s.83) studie visar att alla ungdomar vill att skolan ska fungera, även de barnen som signalerar att de hatar skolan. Skolans ordinarie organisation är viktig. Skolverket betonar att skolan ska arbeta främjande och förebyggande. Enligt Skolverket (2014a, s.12) ska det främjande arbetet alltid vara närvarande. Det förebyggande arbetet är till för att riskfaktorer ska elimineras genom medvetna insatser (ibid, s44). Skolverket menar att en framgångsfaktor för skolan är att bygga upp en organisation som gör att problem och svårigheter aldrig uppstår. Om verksamheten är förberedd på svårigheter som kan uppstå så uppstår de mer sällan och om detta fungerar väl så krävs heller inte lika mycket åtgärder riktade mot enskilda elever. Skolverket (ibid) anser att faktorer som personalens bemötande, skolans fysiska och psykiska arbetsmiljö, undervisningens innehåll och utformning alla har betydelse för att elever ska känna sig inkluderade och sedda. Alla elever har nytta av det som några få kräver (ibid, s.74). Konstenius och Schillaci (2011) betonar vikten av alternativa mötesplatser mellan elever och personal. Fungerande café och ”rastvakter” kan utgöra möten som har stor betydelse för den enskilde eleven. Författarna poängterar betydelsen av ordning och reda, inbjudande lokaler samt en skolkultur som inbegriper humanitet och vänlighet som främjande åtgärder att motverka skolfrånvaro.

Det pedagogiska uppdraget och värdegrundsarbetet går hand i hand. ”Kunskapsuppdraget är skolans huvuduppdrag men det kan inte särskiljas från uppdraget att främja elevernas harmoniska utveckling” (Skolverket, 2010:341, s.75, s.99). Skolinspektionen (2010, s.7) hävdar att det råder stor samstämmighet att yrkeskompetensen och engagemanget hos läraren är det som mer än annat påverkar elevernas skolresultat. Gladh och Sjödin (2014, s.7) hänvisar till till den grekiska filosofen Aristoteles, att en pedagog bör inneha en, vad Aristoteles kallar, moralisk kompetens där beslut tas utifrån helhet och konsekvens av varje beslut. Detta helhetsperspektiv är något som, enligt Fjellström (2002), inte belysts tillräckligt utan istället fokuseras olika delar separat.

Skolverket (2010:341) påpekar att skolan har ansvaret upptäcka och utreda när elever inte mår bra. Ogiltiga frånvarotillfällen är ett tecken på detta (s.5). I Skollagen (SFS 2010:800) står det att rektorn har en skyldighet att utse någon som tar kontakt med vårdnadshavaren redan samma dag som eleven är ogiltigt frånvarande. Enligt Skolverket (2010:341) är ”tidig upptäckt och tidiga insatser grundläggande för att undvika att frånvaron blir långvarig” (s.9). Därför är en fungerande och konsekvent frånvarorapportering viktigt (s.80). Frånvaron sköts allt för ofta godtyckligt. Enligt Skolverket (ibid) beskrivs den bristande frånvarokontrollen som en direkt orsak till frånvaro från skolan. Konstenius och Schillaci (2011, s. 29) anser att brister i rapporteringen signalerar för eleverna att skolan inte är viktig.

Skolinspektionen (2010) påpekar att dokumentationen alltför ofta är bristfällig. Tidsbrist anges som skäl till detta. Att dokumentera vad som är gjort är viktigt men också det man valt att inte göra. Detta krävs för kunna utgå från tidigare positiva och negativa insatser (Hjörne & Säljö, 2008, s.149). Orsaker till frånvaron behöver utredas så fort som möjligt med konkreta åtgärdsförslag (Skolverket, 2010:341, s.10). Allt för ofta är åtgärder och beslut allt för universala, generaliserade och förutbestämda (Hjörne & Säljö, 2008, s.152, s.167). Författarna menar att man för snabbt hamnar i i förklaringstankar istället för beskrivningar. Det är viktigt att se bakåt men skuldfrågan fyller inte ett syfte i sig. Potentialen till förändring finns emellan nuläge och ett önskat läge. För att hitta rätt åtgärder krävs att man funderar vad som är problemet och vad är symtomet? Ibland är detta inte självklart. Gladh och Sjödin (2014, s.21) påstår att man behöver förstå var, när och hur problemet uppstår. Kartläggningen behöver innefatta både skola, kamratrelationer, hemförhållande och självbild (ibid, s.18). Skolverket (2010:341, s.76-77) menar att för att upptäcka riskfaktorer och vad som kan fungera så behöver skolan få veta vad som upplevs som positivt och vad som upplevs som negativt av eleven. Konstenius och Schillaci (2011, s.44) menar att man får ställa kortsiktighet välmående mot långsiktiga negativa effekter. För att motivera eleven kan man lyfta fram de oönskade långsiktiga konsekvenserna.

En väl genomförd kartläggning ger oss information om hur handlingsplanen ska se ut. Landell från Skolinspektionen har i tidskriften Specialpedagogik (Hellerstedt, 2013) uttryckt att det bör finnas en generell handlingsplan på skolan för att säkerställa omedelbara åtgärder om frånvaron accelererar. Handlingsplanen bör, om inte det är väldigt speciella omständigheter, ha återgång till skolan som mål Landell och även Gladh och Sjödin (2014, s.107). Konstenius och Schillaci (2011) anser att det är bra att ha generella regler men det är samtidigt viktigt att hitta specifika lösningar (s.64). När en återgång till skolan diskuteras så är det viktigt att ha i åtanke att alla förändringar kräver extra energi och anspänning. Därför gäller det att det sker i rätt takt och omfattning. Börja med den lektion som har störst möjlighet att fungera. Eleven bör förberedas på vad denne kommer att möta på skolan men också omgivningen ska veta hur de ska förhålla sig.

Skolverket tillsammans med Socialstyrelsen betonar elevhälsans ansvar att främja skolnärvaro. Elevhälsoarbetet ska vara förebyggande och hälsofrämjande (Socialstyrelsen & Skolverket, 2014). Enligt Skollagen (SFS 2010:800) ska elevhälsoteamet (EHT) bestå av medicinsk, psykosocial, psykologisk och specialpedagogisk kompetens. Yrkeskategorier, såsom rektor, skolsköterska, kurator, skolpsykolog, specialpedagog och speciallärare är vanligt återkommande i teamet (Socialstyrelsen & Skolverket, 2014, s.31).

Skolverket (2010:341) menar att det inte alltid är uttalat vilka roller EHT:s professioner har vad gäller elever med skolfrånvaro men Skolverket framhåller vikten av specialpedagogisk- och kuratorskompetens i ett tidigt skede. Den efterfrågade specialpedagogiska kompetensen är inte kopplad till en yrkeskategori utan det är kopplat till funktionen. Om det finns tillgång till specialpedagog på skolan så menar Socialstyrelsen och Skolverket (2014) ändå att det är naturligt att den här funktionen utgörs av specialpedagoger.

3.4.3 Liten undervisningsgrupp

Enligt Fischbein (2007, s.25) är en vanlig åtgärd för att motverka skolfrånvaronationellt och internationellt placering i en mindre grupp. Några elever behöver mindre sammanhang, som är lättare att förutse, mindre stressfylld och individuellt anpassat (Skolverket, 2010:341, s.43). Detta är inte unikt eller ovanligt utan det krävs att skolans organisation är anpassad för att kunna ha flexibla organisatoriska lösningar. Ett exempel på en sådan lösning är enligt Skolverket mindre undervisningsgrupper. Om det föreligger särskilda skäl och om man har provat stödmöjligheter i ordinarie miljö så är undervisning i en liten undervisningsgrupp ett alternativ enligt Skolverket (2014b, s.15). I samklang med detta står det i barnkonventionen (Unicef, 2008, artikel 28-29) att skolan ska se till så att den är anpassad, likvärdig och tillgänglig. Det är då viktigt att utforma både innehållet, stödet och den fysiska miljön.

Skolinspektionen (2010, s.10) betonar att goda lärandemiljöer kan skilja sig åt och bör utformas utifrån gällande förhållanden. Skolverket (2010:341, s.9, s.84) poängterar också att en flexibilitet i att hitta innovativa lösningar är något som skolan måste vara förberedd på. Utifrån vilket synsätt vi har på elevers tillkortakommande så möter vi eleverna på olika sätt. Antingen anses problemet ligga hos barnet själv och då ska barnet övertalas, omvändas eller förändra sitt beteende. Eller så tänker man att barn gör så gott de kan, att de istället behöver hjälp med att göra saker rätt och lösningen istället söks i barnets omgivning.

Synsättet att barn gör rätt om de vill och att de ska lära sig att fungera som andra barn kan ses som motsats till Greenes (2003, 2009) idéer om att *barn gör rätt om de kan*. Influerad av Greenes teorier är Aspeflo (2015). Enligt hennes mening är det svårt att över tid få till stabila små undervisningsgrupper eftersom kunskap och flexibilitet är så starkt kopplade till individer. Det kan vara svårt att hitta personal med kompetenser både inom NPF och skolämnet.

Vad gäller återgång till klassen så anser Aspeflo (ibid) att det är avgörande hur den ordinarie klassrumsundervisningen organiseras. Om elev placeras i den lilla gruppen utan att man ser över den ordinarie undervisningen så ser hon små möjligheter till att dessa elever kommer tillbaka till sin ordinarie klass. Hugo (2011) anser att det är viktigt att känna samhörighet med sina kamrater. Det sociala och relationella klimatet främjas av att vara i mindre konstellationer menar han vidare.

Det är viktigt att elever hamnar i rätt miljö betonar Aspeflo (2015, s.96). Elevers svårigheter att fungera i större sociala sammanhang kan tyckas likartat men är ändå väldigt olika. Hon lyfter fram två varianter av särskilda undervisningsgrupper. Det behöver inte vara en tydlig gräns mellan dessa grupperingar men det är av stor vikt att det inte blir fel när man sammanställer grupper. Olika elevers problematik för med sig olika symtom och dessa symtom kan motverka varandra så att studiemiljön försämras. I den ena gruppen kan det finnas elever som har svårigheter att fungera i större klasser. Dessa elevernas svårigheter kan tangeras ADHD problematik eller mildare former av AST-problematik. Eleverna kan beroende av behov vara i denna grupp mer eller mindre. Eleverna har fortsatt klasstillhörighet och ämnesläraren ansvarar för planering och bedömning. Lågaffektivitet, tydliggörande pedagogik, visuella stödstrategier och en tydlig struktur är grunden för framgång i denna verksamhet.

Den andra gruppen är en särskild undervisningsgrupp som har tillgång till egna lokaler och särskilt utbildad personal. Placeringen anses som mer permanent och personalen bör ha autismspecifik kunskap. Dessa elever har behov av lågaffektivt bemötande, tydlig struktur och goda relationer mycket på grund av att eleverna kan ha en känsla av obehag av att vara i sammanhang som känns svåra att förstå och förutse. För dessa eleverna ansvarar personalen för undervisning och planering med stöd av ordinarie ämneslärare. Avskildhet vad gäller mathantering och toalettbesök är viktigt för flera av dessa eleverna. Lokalmässigt behöver denna verksamhet ligga mer enskilt då kontakt med andra elever kan upplevas som problematisk.

3.4.4 Alternativa åtgärder

I ett steg mot att komma tillbaka till skolan så kan hemundervisning vara ett alternativ. Undervisningen bör då vara på neutral mark menar Gladh och Sjödin (2014, s.52). Det holistiska perspektivet bör skötas av pedagog med allmänkompetens och denne ska understödjas av ämneskompetenta lärare (ibid, s.80). Skolverket (2008) menar att distansundervisning, såsom chat eller skypesamtal, kan vara en lösning på vägen men ingen lösning på sikt. Dessutom bör skolan i största mån underlätta för eleverna genom lämpliga tekniska hjälpmedel (ibid). Skulle en återgång till skolan överhuvudtaget inte vara ett alternativ så får det hanteras utifrån detta anser Gladh och Sjödin (2014, s.89). De menar att vi alla är olika och att det inte alltid blir som man tänkt sig och att det då är viktigt att kunna hitta alternativa åtgärder både ur skol- och livsperspektiv. Skolverket ser gärna att nya arbetssätt prövas och att samverkan tillsammans med flexibla individanpassade åtgärder är nödvändiga då ordinarie undervisningsmodell inte fungerar (ibid, s.42). Konstenius och Schillaci (2011) hävdar att ”nyttänkande och kreativitet” är viktigt för att få bra resultat i arbetet med skolfrånvaro (s.19).

För elever som är skolfrånvarande är det viktigt att inge hopp, försöka stärka självkänslan och ändå se på potentiella utvecklingsmöjligheter och en tro på framtiden. Om skolfrånvaron är under grundskolans senare år kan målsättningen vara att hitta rätt i ett nytt sammanhang. Man kan säga att när standardmodellen inte räcker till så bör man vara fri i tanken och kunna frånga det ordinarie för att få ytterligare perspektiv. Utifrån detta resonemang är Argyris och Schöns (1974) tankar intressanta. Våra värderingar och övertygelser om vilka strategier som kommer att lyckas i en given situation och leda till en viss handling eller beteende är djupt rotade i vårt sätt att tänka. Detta kallar författarna för *single looping*. Vid svårigheter ändrar man då sitt beteende automatiskt utifrån en förutbestämd mall. I de allra flesta fallen är detta tillräckligt men inte alltid.

I *double looping* omvärderas dessa grundläggande idéer. Man kan säga att när ordinarie pedagogik inte räcker till så behövs ett bredare perspektiv och det krävs då extra ordinära åtgärder. Det kan vara på det viset att individen (eleven) är så väl förtrodda med standardmodellen vad gäller åtgärder och just därför inte blir mottaglig för den. Det kan då vara bra att vidga perspektiven och överraska eleven. Åtgärder som till synes kan tyckas fel eller galna men som ändå, just därför, fungerar utmärkt. Det handlar om att frångå givna mallar för ytterligare perspektiv. Spegling av ett negativt beteende för att väcka insikt kan vara ett exempel på *double looping*. Gladh och Sjödin (2014) anser att det viktiga är att inte fastna i motgången utan fortsätta söka positiva möjligheter (s.84).

3.4.5 Samverkan och övriga stödinsatser

Ahlberg (2013) menar att det är avgörande vid problematiska ärenden att det finns en fungerande samverkan i elevens livssituation. Salamancadeklarationen (Svenska Uneskorådet, 2006, punkt 35) betonar vikten av att samverkan i elevens närmiljö fungerar effektivt. Deklarationen påvisar att de som ansvarar för pedagogik och socialt välmående bör samverka för elevens bästa (s.26). Ahlberg (2013) pekar även hon på vikten av att skolan aktivt söker andra aktörer i elevens nätverk att samverka med. Skolverket, (2009, s.17) har arbetat fram en tydlig arbetsordning för god samverkan. Denna arbetsordning utgörs av tre S i form av god *styrning*, tydlig *struktur* och *samsyn* vad gäller åtgärder. Motivationsarbete, psykosociala samtal och pedagogiska åtgärder bör skötas tvärprofessionellt menar Gladh och Sjödin (2014, s.7). Skolverket (2010:341, s.99) lyfter fram betydelsen av en kontinuerlig samverkan mellan de som finns i familjens närhet. Skolverket (2009, s.125) anser att kompetent yrkesprofession kombinerad med en uttalad ansvarsfördelning är framgångsrecept. Med detta i åtanke så kan en samordnad individuell plan, så kallad SIP, vara ett fullgott alternativ. I denna plan ska elevens nätverk representeras för att tillsammans göra en samordnad plan (SKL, 2015). En verksamhetsansvarig som arbetar för att elev ska komma tillbaka från skolfrånvaro uttrycker det på följande sätt.

För ingen av eleverna är det enbart skolsituationen som är problemet – bristande stöd, kränkningar förekommer också, men inte ensamt, utan elevernas livsvillkor är i grunden mycket svåra. Det minskar förstås inte skolans ansvar (Skolverket, 2010:341, s.82).

Skolverket (2010:341, s.86) ser att skolan och socialförvaltningen allt för ofta misstror varandra. Samverkan har alltför ofta också stannat vid ett utbyte av information och om föreslagna åtgärder inte sällan på grund av olika sekretessrestriktioner. Inom skolans organisation går alla barn och vissa elever känner ett obehag att befinna sig i skolans miljö. BUP är en viktig samverkanspartner vad gäller elever med olika funktionsnedsättningar (Gladh & Sjödin, 2014, s.20). Övriga instanser som skolan kan samverka med är polis samt hälso- och sjukvård (Jakobsson & Lundgren, 2013, s.48).

Skolan har emellertid en avgörande roll i samverkansarbetet då lärare och skolpersonal möter eleverna dagligen (ibid, s.49). Även samverkan inom skolans organisation ska ses som framgångsfaktorer menar författarna (s.50). För att förstå samverkan och samarbete som begrepp så görs hänvisning till socialstyrelsen (2008), där samverkan är en aktivitet över gränserna inom eller mellan olika organisationer och samverkan ses då som resultatet av samarbetet. Begreppet samarbete handlar om mellanmännsliga relationer när man praktiskt ska utföra uppgifter (s.31). Skolverket (2010:341) menar att samverkan leder till ett samarbete som vidare ska bygga på prestigelösa fortlöpande relationer ”på golvet” (s.10).

Vårdnadshavare är den absolut viktigaste samverkan- och samarbetspartnern vad gäller arbetet med frånvarande elever menar Konstenius och Schillaci (2011, s.66, s.117). I Skollagen (SFS, 2010:800) står det att skolan ska ” i samarbete med hemmen främja barns och elevers allsidiga personliga utveckling till aktiva, kreativa, kompetenta och ansvarskännande individer och medborgare” (1 kap. 4§). Fungerar inte detta så kommer heller inte arbetet med eleven fungera hävdar Konstenius och Schillaci (2011, s.52). Vårdnadshavarna är de som känner sina barn bäst och bör involveras i de beslut som ska tas anser de vidare. Gladh och Sjödin (2014) menar att om inte vårdnadshavare är med på föreslagen åtgärd så kan det få motsatt effekt. Det är därför inte bara moraliskt rätt utan också strategiskt klokt att skapa en allians med både elev och vårdnadshavare och att denna allians bygger på en ömsesidig respekt och förståelse för varandra (s.64). Gladh och Sjödin (2014, s.97) hänvisar till anknytningsteorins fader Bowlby då han redan i slutet av 1980-talet framhöll att trygga föräldrarelationer var avgörande för att upprätthålla goda relationer i framtiden. Föräldrar gör allt för sina barn och de vill att barnen ska ha det bra. Detta är en viktig utgångspunkt och får inte glömmas bort betonar Lund (2006, s.125).

Att förmedla hopp och möjligheter i motiverande samtal både till elev och vårdnadshavare är grundläggande ur både ett skolperspektiv och ett livsperspektiv (Gladh & Sjödin, 2014, s.89). Det är ett hårt tryck på vårdnadshavare till skolfrånvarande elever. Inte sällan befinner de sig i en utmattningsfas när de behöver stöd (ibid, s.45). Vi behöver därför lyfta bort skuldbördan och det eventuellt dåliga samvetet från deras axlar, så att de kan koncentrera sig på föräldrarollen (ibid, s.123). Förståelse krävs för att kunna se att den känslomässiga kopplingen till sina barn gör att alla beslut inte fattas på rationell grund påpekar Konstenius och Schillaci (2011, s.18).

Alla föräldrar har inte samma möjligheter att hjälpa till och det är då viktigt att kartlägga hur ändå alla kan stötta utifrån sina förutsättningar (ibid, s. 71). Att ha i åtanke är att skolans ansvar ökar ju svagare stödet är hemifrån (Skolverket, 2010:341, s.15). Därför behöver skolan få en viss insyn i elevens hemförhållande när kartläggning med vårdnadshavare görs. Detta måste dokumenteras separerat från åtgärdsprogram och påvisa vad vårdnadshavare och elev kan göra (Gladh & Sjödin, 2014, s.46). Skolverket (2010:341) menar att för elever med svåra levnadsvillkor kan skolan bli en avgörande tillflyktsort. En plats som, i bästa fall, skapar en framtidstro och tar emot alla utifrån sina förutsättningar (s.9). Konstenius och Schillaci (2011, s. 25) menar att det aldrig är för sent att göra skillnad och att man därför inte ska misströsta.

4 SPECIALPEDAGOGISKT PERSPEKTIV

Studien berör elever i behov av särskilt stöd, i form av elever som inte förmår sig komma till skolan. Skolfrånvaro är en tydlig signal på att specialpedagogiska åtgärder krävs. Ett salutogent tänkande och att fokusera på möjligheter istället för ett problemtänk är centralt ur ett specialpedagogiskt perspektiv. Därför tas även salutogenes upp som specialpedagogisk referensram i studien.

4.1 Specialpedagogik

Att definiera ett kunskapsområde som Specialpedagogik kan vara vanskligt eftersom det inte är någon tydlig gräns mellan specialpedagogik och pedagogik. Persson (1995) har gjort ett försök. Hans definition av specialpedagogik lyder. ”Specialpedagogiska insatser är avsedda att sättas in där den vanliga pedagogiken inte bedöms räcka till” (s.4). Denna definition kan vara relevant än idag. Eftersom det inte är en tydlig skillnad mellan pedagogik och specialpedagogik så speglar denna oklarhet också synen på den specialpedagogiska forskningen (Ahlberg, 2001, s.88).

Enligt Rosenqvist (2007) kan den specialpedagogiska forskningen delas in i tre inriktningar. Först handlar det om specialpedagogiska studier och specialpedagogiska faktorer såsom exempelvis inkludering. Sedan är det specialpedagogens yrkesroll som diskuteras. Den tredje och sista inriktningen tar upp olika utvecklingsområden såsom läs- och skrivproblematik eller funktionsnedsättningar. I Skolverket (2009) tar man upp att den specialpedagogiska utvecklingen snarare har varit intuitiv än vetenskapligt baserad, vilket spår på uppfattningen att specialpedagogik är mångbottnad och svårdefinierad (s.192).

Nilholm (2003) använder sig av begreppet perspektiv och det ska förstås som utgångspunkt när vi ser på tillvaron. Han tar upp tre specialpedagogiska perspektiv som han menar har avgörande betydelse för hur man ser på det som handlar om specialpedagogik och det som med detta är närbesläktat. Det första är det kompensatoriska eller det kategoriserande perspektivet, som tillskriver individen problemet och som anbefaller vad individen har att göra. Pedagogen ska stötta individen i arbetet med sina svårigheter. Här sätts fokus på att individen ska förändras (s.15). Ett annat perspektiv är det kritiska eller som det också kan kallas det relationella perspektivet. Detta perspektiv tar fasta på vad som kan göras i individens omgivning och fokus är då att förändra omgivningen och göra den mer flexibel (s.16). Sista exemplet enligt Nilholm är dilemmaperspektivet som uppstår när ovanstående perspektiv motverkar varandra. Ett exempel på detta är att skolan ska både individualisera undervisningen samtidigt som den ska likformas (s.18).

Fischbein (2007, s.25) anser att hur man förhåller sig till variation är specialpedagogiskt relevant. Ser man den avvikande som ett problem, som helst någon annan ska ta hand om eller ses avvikande beteende som potentiella tillgångar i gruppen och variationen som möjligheter. Ahlberg (2007) menar att styrdokument och offentlig debatt tidigare visat att den inkluderande aspekten varit i fokus. Ahlberg (2013) och Nilholm (2006) menar att tanken med inkludering är att elever i behov av särskilt stöd ska känna sig inkluderade och vara delaktiga i verksamheten i skolans vanliga miljöer. Haug (2004) ser emellertid en skillnad i ideal och verklighet där elever som är inkluderade inte alltid känner sig inkluderade. Numera ses mindre undervisningsgrupper som ett fullgott alternativ till ordinarie organisation och inte som ett misslyckande även i styrdokument (Skolverket, 2014b, s.14).

I specialpedagogiska programmets utbildningsplan (Läroplanen, 2013) så fokuseras det förebyggande och främjande uppdraget. Pedagogiska utredningar, åtgärdsprogram eller extra anpassningar ingår också i specialpedagogens ansvarsområden. Arbetet med den psykosociala miljön är viktigt, plus uppgiften att tillsammans med rektor arbeta övergripande och framåtskridande för skolans pedagogiska utveckling. Centralt i uppdraget är också handledning och stöttning av elever i särskilda behov. Jakobsson och Lundgren (2013, s.53) anser att specialpedagog och speciallärare kan utgöra ett viktigt stöd för enskilda lärare dels genom samtal / handledning eller som direkt stöd i undervisningen.

Enligt Fischbein (2007) har man som specialpedagog ett stort ansvar, på organisations-, grupp- och individnivå. Vetenskapligt förhållningssätt, olika idéer och ”sanningar” bör ses ur ett specialpedagogisk perspektiv. Hon påstår att ”de komplexa situationer som man ställs inför inom det specialpedagogiska verksamhetsfältet kräver att man kan sätta på sig olika glasögon och utforska omvärlden utifrån olika vetenskapsteoretiska utgångspunkter” (s.20). Helldin (2003) menar att en av specialpedagogens viktigaste uppgifter är att hantera rättvisefrågor och kunna argumentera för de elever som är i behov av särskilt stöd, ett stöd i form av att någon försvarar dem och står vid deras sida. Han menar att om någon för elevens talan så kan det vara detta som skapar nödvändig förståelse för elevens beteende hos övriga inblandade som krävs för att skolfrånvaro överhuvudtaget inte ska uppstå (s.130).

4.2 Salutogenes

I studien är det salutogena perspektivet tätt ihopkopplat med specialpedagogik. Salutogenes fokuserar på hälsa, det friska och möjligheter (Antonovsky, 1991/2005). Även i svåra situationer så finns det något som är positivt eller mindre negativt. Hanson (2010, s.41) menar att det gäller att se på tillgångar och möjliga förutsättningar istället för det patogena perspektivet där man fokuserar svårigheterna och det som inte fungerar.

Antonovsky (1991/2005) sätter det salutogena och det patogena perspektivet mot varandra och ställer sig frågan varför vissa människor, trots svåra motgångar, ändå klarar av att fokusera på det positiva i tillvaron. Han menar att istället för att fokusera på detaljer så behöver man se saker mer övergripande på olika sammanhang. Författaren introducerade begreppet Känsla Av SAMmanhang (KASAM), där begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet är faktorer som gör svårigheter lättare att hantera. Individerna begriper och förstår vad det är som orsakar problemet (begriplighet). Man försöker koncentrera sig på det som kan åtgärdas ur ett rationellt perspektiv istället för att känna sig som ett offer (hanterbarhet). Detta sammantaget gör att individen känner motivation och delaktighet (meningsfullhet) hävdar Antonovsky (ibid).

Antonovsky talade om att människor kunde ha låg eller hög KASAM som avgjorde hur man hanterade svårigheter. Personer med låg KASAM har en benägenhet att skylla på andra människor eller på otur. Dessa löper en ökad risk för stress och ångest. Människor med hög KASAM ses som aktörer med rationella förmågor. Graden av KASAM ger en fingervisning om man känner tillfredsställelse med livet eller inte. Nätverk som är bristfälliga socialt innebär ökade hälsorisker hävdar Greene (2009), vilket är viktigt att tänka på ett skolperspektiv. Hansson (2010) menar att skolan bör präglas av salutogenes och vara en inkluderande miljö där eleverna ses och blir bekräftade istället för att fokus läggs på kategoriserande av svårigheter och tillkortakommande.

5 TEORIANKNYTNING

Utbildning i svensk skola ska, enligt Skollagen (SFS: 2010:800) vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Elevers höga skolfrånvaro är ofta komplext och beror på en rad olika anledningar. Enligt Skolverket (2012) kan frånvaron handla om sakförhållanden i skolan och individers bristfälliga förutsättningar. Men också socialt samspel och hemförhållanden har betydelse för elevers närvaro i skolan. Dessa till antalet många orsaksmöjligheter gör systemteori relevant att utgå ifrån i studien.

5.1 Systemteori

Som en början i att förklara systemteori så refereras Andersson (1996). ”Systemteori är en teori som ser mänskligt handlande och mänskliga problem som något som sker och uppstår i ett samspel mellan människor och som inte endast kan förklaras av den enskilda individens inneboende egenskaper” (s.20). Skolan är ett öppet system där omgivande faktorer påverkar individen och varandra. Dessa system kan utgöra stödande eller som riskfaktorer i samspelet med varandra. Eftersom systemen påverkas av varandra, så är det inte tillräckligt att enbart studera enskilda delar eller enskilda system (Andersson, 2004).

Människors beteende och livet, i stort, är komplext. Orsakerna till skolfrånvaron kan vara många och Öquist (2008, s.9) ger exempel på detta. Som exempel menar han att det inte räcker att se på varje sten som bär upp katedralen utan man bör vidga synfältet och se saker i sitt fullständiga sammanhang. Han menar att oftast ligger ett problems lösning i omkringliggande faktorer om hur saker och ting förhåller sig. Författaren (s.28) menar att detta synsätt också gäller i åtgärdsfasen där många vägar bör vara möjliga och att man inte måste göra på samma sätt som tidigare. Det är därför viktigt att fokusera på frågor som handlar om hur istället för vad anser Öquist vidare (s.66).

Svedberg (2007, s.50) anser att problem mellan två individer kan bero på någon annan eller ha sina orsaker i något annat system. Det är viktigt att ha tålmod och inte bara välja ett alternativ utan se på flera möjligheter. Svedberg menar vidare att om något har en god effekt så finns det ingen anledning att ändra. Man kan uttrycka det som att göra mer av det som fungerar istället för att fastna i ett problemtänk. Utifrån ett systemteoretisk perspektiv så kan allt ha betydelse. Att någon vid ett speciellt tillfälle uppmärksammar en elev som mår väldigt dåligt, kanske bara genom ett vänligt ord eller gest kan vara skillnaden på de val som eleven gör. Även motsatsen i form av negativa kommentarer kan få avgörande konsekvenser (Öquist, 2008, s.47). Författaren utvecklar resonemanget och menar att ”hoten mot våra organisationer och hela vårt samhälle ligger inte i enskilda uppseendeväckande händelser utan i gradvisa förändringar och moraliska förskjutningar” (ibid, s.60).

Människor är olika och upplever saker på olika sätt och därför kan vi inte vara säkra på att det man själv uppfattar förstås på samma sätt av andra. Två personer reagerar aldrig likadant på samma material. Vilket beror på att olika människor har olika förkunskaper, olika tolkningar och olika dagsform (Bateson, 2005). Öquist (2008) hävdar att det avgörande är hur information uppfattas och tolkas hos mottagaren. Relevant är då vilka som ska få informationen och hur budskapet kan uppfattas av mottagaren. Öquist menar att det finns många olika sätt att ta sig an svårigheter och att det därför gäller att vara lyhörd för annorlunda idéer och tankar. Det är naturligt att gå i försvar när man blir motsagd men enligt systemteoretisk anda så ska man istället lyssna in argument och synpunkter, för att därefter bilda sig en eventuell ny uppfattning (s.41).

I systemteori krävs en vidgad förståelse av olika sammanhang men det krävs också en djupare förståelse av tidens betydelse. Exempelvis hur samma saker kan uppfattas på så olika sätt under olika tidsperioder (Andersson, 2004). Öquist (2008) menar att informationen ligger i skillnaderna och använder sig därför av cirkulära frågeställningar för att belysa detta; Varför fungerar det nu men inte innan? Varför är det här bra men inte det? Vad skulle hända om du? Vad är det som hindrar att du? (s. 109). Författaren menar att det är naturligt att känna oro vid kommande förändringar och att i alla system finns det en strävan mot balans. Finns det en majoritet av något beteende i en grupp så balanserar individerna upp detta på egen hand. Som exempel på detta är om man lyfter bort en ”problemelev” så uppvisas liknande problembeteende hos någon annan elev efter ett tag (ibid, s.92).

Strävan mot balans kan också förstås organisatoriskt eller på gruppnivå. Människor kan ta på sig olika roller i olika sammanhang utifrån hur de andra beter sig. Exempelvis är det vanligt i ett arbetslag att det är någon som är mer förändringsbenägen och att någon annan vill ta förändringar i en långsammare takt. Man kan se det som att någon ”gasar” och någon annan ”bromsar”. Bägge de här beteenden är viktiga för att det ska bli balans i systemet (Öquist, 2008). Denna obalans eller ”oro” som beskrivs är inte bara negativt enligt Öquist. För att utveckling ska ske så krävs till en början en viss ordning innan saker hamnar på rätt plats (ibid, s.22). Han menar att det krävs att man vågar känna av denna oro eller stå ut med att man inte alltid är överens för att mer kunna förstå varandra. Det är viktigt att lyssna in varandra först istället för att alltför tidigt söka stabilitet (s. 72). Författaren påstår att avvikande kulturer bara umgås i slutna kretslopp vilket leder till till stagnation och felaktiga föreställningar om omvärlden.

6 METOD

I metoddelen beskrivs valet av metod, hur urvalet hanterats, hur genomförandet av studien har gått till samt bearbetning och analys. Slutligen avslutas kapitlet med att ta upp studiens reliabilitet, validitet, generaliserbarhet och etiska överväganden.

6.1 Val av metod

Stukát (2011) anser att en kvalitativ ansats är att föredra när man ska tolka och förstå resultat. I och med att syftet var att undersöka orsaker varför vissa elever har hög skolfrånvaro och hur arbetet ser ut vad gäller skolfrånvaro så valdes kvalitativa intervjuer. För att få reda på hur respondenten tänker kring olika frågeställningar om skolfrånvaro, så ska intervjuaren sträva efter att få svar på frågan *hur* istället för *varför* enligt Trost (2010). Stukát menar att en kvalitativ intervjuform passar bra när intervjuerna kan få en oväntad utveckling och då hamna på oförutsägbara sidospår. Detta ger möjligheten att ställa följdfrågor (Patel och Davidson, 2003). Även Stukát (2011) lyfter fram fördelarna men också svårigheterna i att på olika sätt följa upp respondenternas svar. Intervjuerna bli svårare att jämföra med varandra då intervjuerna kan utvecklas åt olika håll. Detta medför att validitet, reliabilitet och generaliserbarhet försämras (s.43).

6.2 Urval

Valet föll på att göra kvalitativa intervjuer med tre specialpedagoger och två speciallärare. I studien benämns dessa respondenter som pedagoger och kallas för R1 (respondent 1), R2, R3, R4 och R5 i studien. Anledningen till att valet föll på specialpedagoger var att de har ett övergripande ansvar. Detta gör att de med stor sannolikhet också har kunskaper och erfarenheter av skolfrånvaro. I deras uppdrag ingår exempelvis att samordna insatser, vara med på elevvårdskonferenser samt vara ett stöd för skolans övriga personal och elever med behov av särskilt stöd (Skolverket, 2010:341, s.82). Anledningen till att även speciallärare valdes som respondenter var att även denna yrkeskategori arbetar övergripande och därför säkerligen också är involverade i denna form av problematik. Detta även om speciallärares uppdrag mer handlar om direkt elevstöd än vad som gäller generellt i det specialpedagogiska uppdraget. Klass- eller ämneslärare valdes bort just på grund av att de inte arbetar övergripande.

Enligt Stukáts direktiv (2011) ska det representativa urvalet eftersträvas. Därför valdes respondenter från fem olika grundskolor i en kommun. Dessa skolor är olika stora. Två är centralt belägna och tre skolor ligger utanför centralorten. Elevantalet hos respondenternas skolor varierar mellan 200 och 500 elever. Alla fem respondenterna arbetar i grundskolans senare år. Två stycken av respondenterna arbetar dessutom även mot de tidigaste grundskoleåren. Denna, till synes, snedfördelning av respondenter kan försvaras av att skolfrånvaron är mer vanligt förekommande i grundskolans senare del (Skolverket, 2010:341). I övrigt har jag gjort ett strategiskt urval av bekvämlighets skull. De intervjuade pedagogerna var av mig redan kända för att öka sannolikheten att de skulle delta i studien. Att respondenternas antal begränsades till fem är försvarbart eftersom det i kvalitativa intervjuer är godtagbart med ett mindre antal respondenter om avsikten är att förstå bakomliggande tankar och orsaker (Stukát, 2011).

6.3 Pilotstudie

Som pilotstudie gjordes en kvalitativ intervju med en tidigare kollega. Stukát (2011) menar att det är viktigt att prova intervjufrågorna innan själva intervjun för att upptäcka eventuella brister (s.74). Efter intervjun så diskuterade vi frågorna tillsammans. I pilotstudien framkom det att frågorna (bilaga 1) fungerade som ett bra underlag för studiens syfte. Jag kände dock att möjliga följdfrågeställningar bör vara nedskrivna och nära till hands för att inte viktig information från respondenterna ska missas att följas upp. I övrigt så fann jag inte någon anledning att ändra på frågorna.

6.4 Genomförande

Jag valde att intervjua specialpedagoger / speciallärare, som var av mig kända och därför togs direktkontakt, antingen via telefon eller mail. Efter deras godkännande så skickade jag över frågorna så att de kunde förbereda sig. Dessutom bifogades missivbrev till rektor (bilaga 2). Intervjuerna ägde vid de flesta fall rum på respondenternas arbetsplatser för att det skulle vara så bekvämt som möjligt för dem. I dessa fall varade varje intervju ungefär 45 minuter. Intervjuerna spelades in för att fokus skulle vara på samtalet och eventuella följdfrågor. Samtidigt som jag försökte hålla en röd linje i samtalet så var ambitionen att vara följsam och vaken för spännande utsagor som kunde följas upp.

6.5 Bearbetning och analys

Efter genomförande av intervjuerna så transkriberades respondenternas empiri. Stukát (2011) poängterar en nackdel med kvalitativa intervjuer och det är att transkriberingen av samtalen kräver noggrannhet och att det tar lång tid. Respondenternas svar färglades i olika färger och i delar av intervjun som upplevdes som väsentliga så skrevs detta också in när respondenten tvekade eller betonade något extra. Detta anser Stukát (2011) är betydande eftersom det kan ge ytterligare information. Därefter så sorterades alla svaren in i olika kategorier och rubriker, som var valda utifrån studiens syfte.

Tanken var inte att presentera generaliserande fakta eller hitta svar i studien utan tvärtom var ambitionen att få tillgång till många svar och möjligheter. Patel och Davidson (2003) menar att helheten är större än delarna, vilket benämns som holism. De menar att det är viktigt att växla mellan helheter och delar, att både kunna fördjupa sig i detaljer men också kunna höja blicken för att kunna se saker i större sammanhang i både tid och rum. Hermeneutiken i sig är anspråkslös enligt Ödman (2007). Inom hermeneutiken är tolkning och förståelse två nyckelbegrepp menar han. Även Patel och Davidson (2003) anser att tolkning av information är subjektiv då forskaren utgår från egna tankar och känslor. Inom hermeneutiken är utgångspunkten i studien forskarens eget kunnande, idéer och erfarenheter, vilket för med sig en subjektiv tolkning. Författarna trycker också på att förförståelsen, alltså erfarenheten, är en stor tillgång för att ta till sig nya förståelsemodeller. I studien är det förhoppningsvis förförståelsen som gör att fler ”rätt” följdfrågor ställs.

Denna förförståelse som pedagog och personlig nyfikenhet gjorde att intervjuerna utvecklades på olika sätt och olika följdfrågor ställdes således. Patel och Davidson anser att det är viktigt att undvika att påverka respondentens svar, vilket jag hade i åtanke eftersom risken annars skulle varit att intervjun utvecklades till ett samtal. Ödman (2007) anser dock att man oundvikligen påverkar varandra när man kommunicerar. Författaren ser detta faktum som utvecklande och poängterar vikten av att utvidga sina förståelsehorisonter i möten med andra människor.

Tidigare beskrevs fenomenet som den hermeneutiska cirkeln men Ödman menar att en hermeneutisk spiral säger mer om händelseförloppet eftersom man inte hamnar på samma ställe som man var från början och att man då utvecklar sin förståelsehorisont. Patel och Davidson (2003) beskriver det som text-tolkning-förståelse blir ny text, ny tolkning och ny förståelse. Trots hermeneutikens subjektiva ansats är ambitionen att så långt det är möjligt förhålla sig objektiv till empiri och resultat (Stukát, 2011, s.9).

6.6 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

God reliabilitet krävs och slumpmässiga variabler bör undvikas, vilket betyder att studien ska vara gjord på ett korrekt sätt med bra instrument. Patel och Davidson (2003) menar att det finns en risk i kvalitativa intervjuer att respondenten påverkas om intervjuaren nickar, ler eller på annat sätt visar sina egna tankar och känslor. Detta har därför försökt undvikas i studien. Säljö (2000) pekar också på en oförutsägbarhet i samtalet beroende på hur intervjuaren och respondent samverkar. Det finns en risk att respondenten vill framstå som mer kompetent och inte blottar eventuella tillkortakommanden menar författaren. Detta kan framförallt vara ett problem när frågor ska besvaras om yrkesrollen. Han menar vidare att svaren inte alltid blir genomtänkta svar då man som respondent nästan alltid vill svara på direkta frågor. Detta kan försämra validiteten och inte lätta att upptäcka. Därför har frågorna i studien förmedlats till respondenterna innan intervjun.

Stukát (2011) anser att det är viktigt att studien är tillförlitlig, visar respondenternas tankar och att det som ska undersökas också undersöks, alltså att studien har god validitet. Därför menar Patel och Davidson (2003) att frågeställningar och uttryck som avslöjar vad intervjuaren själv tycker och tänker bör undvikas för att inte svaren ska påverkas. Bergström och Boreus (2005, s.78) menar det är oundvikligt att inte på något vis påverka validitetsgraden. Därför bör den förförståelse som forskaren har i ämnet vara känt inte minst för att textmaterial, innehåll och frågor ska tolkas och filtreras av forskaren.

I studien användes standardfrågor med varierande följdfrågor beroende på vilka svar som respondenterna gav. Detta förde med sig att intervjuerna mynnade visserligen ut i spännande resonemang men också svårigheter i att sammanställa och nå god generaliserbarhet. God generaliserbarhet i en begränsad studie av det här slaget är marginell enligt Säljö (2000). Det är vanskligt att överföra en mindre studie i ett större sammanhang. Ambitionen har dock heller inte varit att göra anspråk på ett generaliserbart resultat. Samtidigt så är säkert delar i studien intressanta även ur ett generellt perspektiv då studien kan ses som exempel på erfarenheter vad några specialpedagoger och speciallärare har av skolfrånvaro.

6.7 Etiska överväganden

Under intervjuerna med tillhörande förarbete och efterarbete har Vetenskapsrådets etikregler (2015) följts. Dessa regler är forskningsetiska principer för att så långt det går undvika eventuella problem som kan uppstå kring en intervjusituation. Reglerna är indelade i fyra delar; samtycke, information, konfidentialitet, och nyttjande. Att intervjun har gjorts i samtycke och att det är frivilligt att delta för respondenten kan tyckas självklart men har ändå betonats. Enligt informationskravet blev respondenterna informerade om studiens syfte antingen muntligt eller via mail och genom ett medföljande missivbrev (bilaga 1).

Vid samtliga kontakter presenterade jag mig själv, i vilket sammanhang studien görs och vilket tillvägagångssätt intervjun skulle göras. Jag informerade också om hur resultatet skulle presenteras. Stukát (2011) påpekar vikten av att respondenterna som deltar i studien skall informeras om studiens syfte och att deltagandet är frivilligt. Detta har gjorts precis som att respondenterna informerats om att studien inte kommer att användas i andra sammanhang eller otillbörligen spridas, vilket också betyder att nyttjandekravet har infriats.

Konfidentialitet i forskning betyder att information och empiri som kan identifiera respondenter inte kommer att redovisas (Stukát, 2011). Studien kommer i och för sig att delas ut till respondenterna och hur dessa hanteras därefter ligger utanför min kontroll. Insamlad empiri från respondenterna kommer emellertid inte på något sätt sparas. Både kommun, skola och samtliga respondenter är anonyma i studien. I studien tilldelades därför respondenterna beteckningarna R1, R2, R3, R4 och R5 eller så användes helt enkelt begreppet ”respondenten”. Jag har heller inte presenterat de olika respondenterna specifikt utan informationen är inte kopplad till respektive respondent. Detta sammantaget betyder att Vetenskapsrådets etikregler (2015) därför ska ses som infriade i studien.

7 RESULTAT

I resultatdelen är rubrikerna valda utifrån studiens syfte och vad som kommit fram i respondenternas svar. Först ges information om upplägg och respondenternas erfarenhet av olika orsaker till skolfrånvaro. Därefter presenteras hur arbetet ser ut för att främja närvaro och samverkan. Som avslutning på resultatdelen tas det specialpedagogiska uppdraget upp.

7.1 Bakgrundsinformation

Alla respondenterna har erfarenhet av skolfrånvaro. Som tidigare nämnts så är två av respondenterna speciallärare (R4, R5) och resten specialpedagoger (R1-R3). Studien har visat att speciallärarna inte har samma uppgifter som specialpedagogerna vad gäller skolfrånvaro. Det framkommer att specialpedagogernas ansvar mer präglas av övergripande arbetsuppgifter medan speciallärarna har ett mer elevnära ansvar. Respondenterna ger exempel på hemmasittare i år 5 och senare. Ingen ger exempel på yngre elever som är skolfrånvarande. R2 menar att det är väldigt ovanligt att yngre barn blir hemmasittare. R3 menar att undervisningen för de yngre eleverna passar bättre för dem som senare i grundskolan får problem i form av många klassrum, många lärare och olika förväntningar. Två av skolorna som respondenterna arbetar i är centralt belägna och tre utanför centralorten.

7.2 Orsaker till skolfrånvaro

R5 menar att det finns en ”gradvis skillnad” mellan frånvaro i form av mycket skolk och fullständig frånvaro. Respondenten menar att vissa elever har en till en undervisning bara någon timme då och då på skolan, vilket för med sig att eleven inte kategoriseras som skolfrånvarande. En respondent tar upp flera orsaker som gör det svårt att vara i skolan och att dessa ofta korrelerar med varandra. Respondenterna nämner flera orsaker till en elevs skolfrånvaro. De tar bland annat upp att elever med NPF (neuropsykiatriska funktionsnedsättningar) och elever inom AST (autismspektrum) är exempel på elever som kan fara illa i skolans ordinarie klassrumssammanhang. En respondent ser också att det finns flera elever som har problematik som tangerar de svårigheter som uppstår vid AST och att dessa elever också får svårigheter att motsvara de krav som ställs i skolan. R3 menar att kraven i dagens skola skiljer sig från tidigare och att de krav på förmågor som nu ställs på eleverna inte stämmer överens med de förmågor som elever inom AST har. Detta gör att det blir svårare för denna elevkategori att klara sig bra i skolan.

Klassrummet passar inte alla. Vissa klarar det inte alls (R5).

R4 menar att lärarens bemötande av elever spelar stor roll. Om vissa elever bemöts fel så gör detta att vi riskerar att de här eleverna inte kommer till skolan. R3 menar att det finns en hel del elever som uppvisar vissa kriterier för AST men inte tillräckligt många för att det ska kategoriseras som en diagnos. Dessa symptom är dock ändå tillräckliga för att ordinarie sammanhang ska upplevas som svåra att vara i.

Man kan tro att barn blir hemma för att de vill men det är inte hela sanningen. De flesta blir hemma för att de inte kan gå till skolan. De mår så dåligt att de skulle fara illa om de ändå släpade sig till skolan. Ibland mår de så dåligt att de har fullt sjå med att ens ta upp sig ur sängen (R2).

R2 beskriver skillnaden mellan förr och nu och menar att samhällets syn på skolan har förändrats, likaså människors syn på samhället. R2 menar att samhällsklimatet är hårdare och mer komplicerat än för bara 15, 20 år sedan och att innehållet i skolan inte alltid är kompatibelt med elevers förväntningar.

Det finns barn av idag som inte har aning om vad de ska ha skolan till. Det är inte alltid som varken vi som jobbar i skolan eller föräldrarna lyckas förklara meningen med att gå i skolan (R2).

Några respondenter nämner orsaker som inte skolan ansvarar för då skolfrånvaron ska förklaras, såsom exempelvis brister i hemmiljön. Svårigheter i det sociala samspelet är av respondenterna också återkommande förklaringsmodeller av skolfrånvaro. R1 menar att ett socialt utanförskap bidrar till stress och ångest och att det då är svårt att vara i skolan. Psykisk ohälsa och oro i familjen anser R4 är två omständigheter som mer än annat kan bidra till skolfrånvaro enligt respondenten.

Det har funnits elever i kraftig ångest, en ångestproblematik som gjort att de stannar hemma. De vet själva att ångesten utlöses vid vissa situationer och de vågar inte då inte vara någon annanstans än hemma eller nära en förälder (R3).

En respondent från en centralt belägen skola menar att denne upplever ströfrånvaron som mer omfattande i centrum och att eleverna tar sig större friheter vad gäller närvaro. ”Ibland är det så enkelt för eleverna att bara göra något annat”. En respondent på skolorna utanför centralorten säger också att ströfrånvaro nog är vanligare i centralorten och som anledning till att ströfrånvaron är mer begränsad på landet säger R3; ”När de väl kommer till skolan så gör det längre avståndet till hemmet att de blir kvar”. Samma respondent menar att detta också kan vara en nackdel. Elever som mår dåligt kanske inte kommer till skolan eftersom de inte kan komma därifrån och menar samtidigt att det finns en risk att just detta gör att vissa barn inte kommer till skolan alls. Övriga orsaker till att eleverna inte kommer till skolan som nämns av respondenterna är drogberoende, tvångstankar, ätstörningar och olika former av utmattningssyndrom.

7.3 Arbetet med skolfrånvaro

Respondenterna betonar vikten av ett väl fungerande främjande och förebyggande arbete. För att elevernas välbefinnande ska stärkas beskriver R5 elevfrämjande åtgärder och att det finns aktiviteter för elever, såsom bordtennis, biljard, café och liknande. En av respondenterna menar att det i dessa sammanhang också finns stora möjligheter att möta eleverna på ett annat sätt. Respondenten poängterar dessutom betydelsen av fräscha lokaler.

En fungerande organisation och en god struktur i klassrummet ses också som framgångsfaktorer och något som gynnar alla elever. Flera av respondenterna tar upp betydelsen av att öka förståelse hos lärarna att vissa elever har andra behov än övriga. Elever är olika med olika svårigheter och olika behov. Fortbildning av personal vad gäller exempelvis AST är exempel på åtgärder som gagnar arbetet med dessa elever menar flera respondenter. Några av respondenterna belyser också vikten av en utarbetad kravanpassad undervisning för att upprätthålla närvaron. R5 menar att det behövs en samsyn mellan de olika lärarna om vilka regler som gäller på lektionerna. Grundstrukturen behöver vara gemensam för att eleverna ska känna igen sig i olika sammanhang.

Lärares förståelse är väldigt olika. Vissa förstår precis och vill ha information om vad de kan göra för att underlätta för dessa eleverna och andra lärare vill bara att eleverna inte ska vara kvar. Ta hand om dem menar dom. De lägger över ansvaret och problematiken på elev och förälder. De tycker att de istället skulle få resurserna till klassen istället. Jag menar att lägger pedagogen problematiken hos elev eller förälder så tar man bort sitt eget ansvar (R3).

Betydelsen av goda relationer ses som avgörande för att eleverna ska ha en bra skolgång enligt respondenterna. R3 menar att det gäller att återbygga ett sargat förtroende för skolan för eleverna som hamnat i skolfrånvaro. R4 och R3 anser att det är viktigt att klassföreståndaren även fortsättningsvis har ansvaret för eleven eftersom detta underlättar en eventuell återgång till klassen. Dessutom undviker man att eleven känner sig lämnad eller bortvald enligt R4.

Tre respondenter har en handlingsplan som de följer men menar att de ändå individualiserar insatsen beroende på problematik. Det kan då röra sig om att elev kommer till skolan bara någon eller några timmar. Kanske fungerar någon lektion eller så träffar eleven en speciallärare vid dessa tillfällen. Det gäller att fokusera på möjligheter istället för problem enligt flera respondenter. Eftersom orsakerna till skolfrånvaron skiftar gör att det krävs individuella lösningar, vilket också poängteras. Några av respondenterna har erfarenhet av hemundervisning och har medverkat i det vid ett flertal tillfällen. Framförallt en av speciallärarna betonar detta.

Varje elev som är frånvarande har sina orsaker till frånvaron och vi behöver möta varje elev utifrån var någonstans var och en befinner sig. Det ser inte likadant ut för eleverna (R1).

R3 menar de har en tydlig handlingsplan och anser att de haft framgång kring flera elever som varit skolfrånvarande och att detta för med sig att de känner sig säkrare på sitt arbete. Respondenten menar att en handlingsplan bör vara utarbetad utifrån aktuell problematik, exempelvis autismspecifika svårigheter. Övriga två respondenter har ingen handlingsplan nedskrivnen utan poängterar istället vikten av flexibilitet vad gäller åtgärder. För att synliggöra de frånvarande eleverna så anser respondenterna att insatserna måste ske utan onödigt dröjsmål. R4 menar att de skolfrånvarande eleverna diskuteras varje vecka i lärarlaget och att elevhälsan informeras varje månad.

R3 menar att det är viktigt att försöka se mönster i ströfrånvaro och ökad frånvaro. Om inte detta tas på allvar så är det risk för att eleven inte förmår sig att komma tillbaka till skolan. R3 och R4 säger att klassföreståndaren tar kontakt med vårdnadshavaren direkt på morgonen vid olovlig frånvaro. R1 tycker att elevhälsan kopplas in för sent ibland. Skola 24 är ett frånvarosystem som används på respondenternas skolor och när elevernas registrerade frånvaro överstiger 20% så noteras detta på förvaltningsnivå och rektor ska då kunna förklara vad frånvaron beror på. Om det då handlar om skolfrånvaro så ska rektor kunna redovisa vilka åtgärder som sätts in för att motverka detta. Detta frånvarosystem ses som något positivt av respondenterna. Det är bra inte minst för föräldrarna anser R2.

Det är viktigt att vi hittar någon ingång till dessa elever som stannar hemma (R5).

I kommunen finns det en policy att det ska finnas ett flexteam på varje skola. Ett flexteam är en liten undervisningsgrupp som ska rikta sig till elever med svårigheter inom autismspektrum. R3 anser att elever som har en grav autism har ett stort behov av en flexenhet inte minst för att sanera intryck. De här eleverna klarar inte av att vara i grupper tillsammans med 25 andra elever menar respondenten. Undervisningen ska präglas av förutbestämbarhet, lågaffektivt bemötande, tydlig struktur och begränsat yttre stimuli. Det är alltså inte ett team som ska ta hand om utagerande barn och elever.

Alla respondenterna arbetar på skolor som har flexteam utom en, men på där ska det startas upp ett under nästa läsår. I vissa fall använde respondenterna begreppet flexenhet istället för flexteam i studien.

Flexenheten är framförallt för elever med social fobi. Någon som de kan gå till och förstår dem (R5).

Att arbeta på ett flexteam skiljer sig väsentligt från att arbeta som lärare i övrigt menar R3. Att individualisera och kravanpassa kunskapsmässigt är nödvändigt. Respondenten menar att för bra resultat krävs det motiverade och duktiga pedagoger i flexteamet. Flera av respondenterna betonar nödvändigheten av bra lokaler och stöd från rektor och övriga lärare. R3 har goda erfarenheter av flexteam men menar att det kan vara svårt att bibehålla god kvalitet i verksamheten när det är så många skolor. På de små skolorna finns inte alltid elevunderlag för en sådan här verksamhet menar respondenten och anser vidare att flera skolor ibland kunde ha ett flexteam ihop.

Det skulle bli mer professionellt då tänker jag. Ett team som istället blir riktigt bra. ... Det tar tid att bygga upp bra flexenheter och personalen måste bli starka i sina roller och få erfarenhet i vad som fungerar och inte (R3).

Att bedriva ett flexteam betraktas som en kostnadsfråga enligt R3 och anser att kommunen borde ta ett större ansvar för utgifterna. Verksamheten kan innebära en oproportionell kostnadsfördelning på de små skolorna. R3 menar den budgetkostnad som elever med autism hade när de var på särskolan borde flyttats över till grundskolan när det bestämdes att elever inom autismspektra skulle gå på grundskolan istället för särskolan. R3 tar upp att skolan får ett bidrag för att starta upp en flexverksamhet men detta gäller bara första året och att verksamheten därefter ska rymmas i skolans totala budget, vilket inte räcker enligt respondenten. En respondent menar att de har en elev (årskurs nio) som inte kommer till skolan och att de därför riktar in sig emot gymnasieskolans verksamheter. R2 menar att det inte får bli någon prestige och att ”man måste hålla flera vägar öppna”.

7.4 Samverkan

De vanligaste instanserna som skolan samverkar med är socialförvaltning och BUP (barn- och ungdomspsykiatri). Alla respondenter lyfter upp dessa instanser som återkommande i samverkansarbetet. Det finns olika modeller för samverkan. Förutom möjligheten med ärendebaserad kommunikation i vardagen så är också nätverksmöten, såsom SIP (samordnad individuell plan) vanligt förekommande vid mer komplicerade ärenden. På dessa möten träffas de personer som är involverade kring elev; vårdnadshavare, olika skolpersonal, socialförvaltning eller BUP. Vid komplexa ärenden har rektor också en möjlighet att få stöd av *Bäring* som då kompletterar skolans ordinarie elevhälsa.

Bäring är ett mobilt tvärprofessionellt resursteam som består av specialpedagog, socionom och dramapedagog som uppstått i samverkan mellan skola, socialförvaltning och kultur- och fritidsförvaltningen. Specialister från dessa instanser samverkar för att utöka möjligheten att nå goda resultat inte minst med elever som befinner sig i skolfrånvaro. Insatsen bygger på frivillighet och samverkan mellan samtliga instanser.

Samverkan med BUP, socialförvaltning, vårdcentralen, habilitering finns med i några fall. BUP är nästan alltid med. Men det är från fall till fall. *Bäring* är också med ibland (R2).

Samverkan fungerar olika bra på skolorna menar respondenterna. En respondent är väldigt nöjd och menar att de har hittat modeller som fungerar både med socialförvaltning och BUP. Respondenten känner att de har fått värdefullt stöd av båda dessa instanser. En annan respondent menar att om de bara får hjälp att få eleven till skolan så tycker de att de har en bra förmåga att ta hand om eleven, anpassa och göra individuella lösningar (R1).

I vissa fall har vi fått snabb hjälp. I en del fall tycker jag att det tar för lång tid innan det händer något. Ibland kan det vara så att vi kanske inte får den återkoppling som behövs för att vi ska kunna hjälpa eleven på bästa sätt. Jag anser att ett tätt direkt samarbete behövs (R1).

Tre av respondenterna upplever att samverkan med andra instanser ibland tar för lång tid och emellanåt är för omständlig. R4 tycker att ”inget händer” och att det krävs snabbare handläggning från övriga instanser. R2 är oftast nöjd med samverkan men inte alltid. ”Det är viktigt att vi drar åt samma håll och funderar vad vi egentligen vill”. Respondenten säger vidare att sekretessen allt för ofta problematiserar samverkan mellan de olika instanserna. I respondenternas svar märktes också ett behov av samarbete mellan skolans olika specialpedagoger. Att ta del av varandras erfarenheter och kunskaper eller att bara ha möjlighet att reflektera ihop kan vara mycket värdefullt menar de. En respondent ser stora utvecklingsmöjligheter i detta eftersom vi möter liknande problematik.

Vi skulle kunna ha bättre samarbete mellan skolorna vad gäller åtgärder.– Så här har vi lyckats, dela med oss, Att inte behöva uppfinna hjulet igen. Det finns inga enkla lösningar vad gäller hemmasittare (R2).

Även R1 efterlyser en ökad samverkan på själva skolorna. Respondenten menar att det inte är ovanligt att lärare antingen tänker att man ska klara sig själv och ser hjälp utifrån som misslyckande eller motsatsen att man allt för snabbt lämnar över problematiken till andra och motiverar detta med att denna problematik inte ingår i ordinarie läraruppdrag. En respondent uttrycker det som att; ”... några lärare vill bara att eleverna inte ska vara kvar. Ta hand om dem menar dom. De lägger över ansvaret och problematiken på elev och förälder” (R3). Det bör ändå betonas att respondenterna generellt har goda erfarenheter av samarbete med lärare. En respondent uttryckte det som att ”oftast flyter det på men när det inte gör det så blir det så tydligt och avgörande för eleven” (R1).

För att stärka förståelsen för de olika yrkeskategorierna på skolan och nå ökad effektivitet i elevvården så arbetar många skolor i kommunen enligt en ny mötesmodell från Bergsjöskolan i Göteborg som kallas för EHM (elevhälsomöten). På dessa möten träffas EHT och arbetslaget (en årskurs i taget) regelbundet för att under ordnade former hitta utvecklingsområden och fungerande åtgärder. R5 menar att modellen fungerar bättre i de tidigare årskurserna och antar vidare att det beror på att lärarna för de yngre är mer helhetsinriktade medan lärarna i de senare åren är mer ämnesinriktade och därför blir diskussionen oftare individinriktad där.

Föräldrar är viktiga. Några elever hade varit hemma om det inte vore för föräldrarna (R5).

En av de viktigaste faktorerna för framgångsrikt arbete i arbetet med skolfrånvaro är god samverkan med elevens vårdnadshavare. R4 menar att skolan ska ta kontakt med vårdnadshavare vid olovlig frånvaro. Respondenten anser vidare att om frånvaron fortsätter så bör vårdnadshavare omgående kallas för samtal. R2 menar att täta kontakter med föräldrarna är avgörande och att det då är viktigt att man lyssnar på föräldrarna. R2 menar att ”det är inte bara barnen som behöver hjälp. Det är hela familjen som behöver stöd att ta sig ur en ohållbar situation. Föräldrar till de här barnen har inte hittat verktygen att ta sig ur det”. Lika väl som att föräldrarna kan påverka positivt så kan det också fungera sämre i familjen. R2 menar att det är lätt att bli fördomsfull mot barnen och det är lätt att bli fördomsfull vad gäller föräldrar.

R5 har erfarenhet av ”ett hackande föräldrasamarbete”. Den senaste föräldrakontakten (senast) verkade bra så länge man pratade och hade möten men sen hände ingenting. ”Frågan är vad man kan förvänta sig (av föräldrarna). Det kan inte vara lätt. Det måste vara jättejobbigt” (R5). En respondent betonar att det är viktigt att hela tiden försöka hitta nya vägar till ett gott samarbete med vårdnadshavare. Vårdnadshavarna utgör de viktigaste samarbetsparterna och det är viktigt att tillsammans hitta lösningar. Det är också viktigt att informera dem om saker även om det kan vara känsligt. Ibland kan det misstänkas att elever har svårigheter inom NPF vilket föranleder en utredning och då bör vårdnadshavare rekommenderas att BUP (Barn- och ungdomspsykiatri) kontaktas (R3).

7.5 Det specialpedagogiska uppdraget

När respondenterna beskriver sitt uppdrag så tar de upp många olika faktorer. Vissa delar är tydliga och synliga. Andra är förebyggande och inte så synliga. Respondenterna har ett övergripande ansvar, handleder personalen och har också återkommande samtal med elever. De är i flera fall länken mot andra instanser såsom BUP, socialförvaltning, *Bäring* och inte minst mot föräldrar. R4 menar att det viktigaste uppdraget som specialpedagogen har är att stötta elev, vårdnadshavare och lärare”. Respondenten tar upp erfarenheter om elever som känner sig ensamma bland många vuxna och att de behöver någon som talar för dem.

R2 anser att en av specialpedagogernas viktigaste uppgifter är ”att se på möjligheter och inte fastna i problematisering”. R3 anser att det specialpedagogiska uppdraget har stor betydelse i arbetet med elever i skolfrånvaro och poängterar vidare sin viktiga roll där. Respondenten pekar på betydelsen av tålmod och att man litar på processen. R2 menar att arbetet med elever i skolfrånvaro måste få ta tid. Bättre tre dagar i veckan än att barn inte kommer till skolan alls. R2 menar också att man bör fokusera på att blicka framåt och inte bakåt. Det är i sådana fall lätt att hamna i ett skuldbeläggande i form av ”du borde... eller varför gjorde du så?” (R2).

Tala om för barnen att det kommer ordna sig. Det är okej att inte orka gå till skolan just nu. Det är viktigt att inte överdramatisera och göra saker till en katastrof även om familjen inte får barnet till skolan (R2).

Respondenterna som är speciallärare har ett annat uppdrag än övriga. Dessa är mer inriktade mot själva arbetet med eleven och att hitta rätt anpassad kunskapsnivå i undervisningen. Det blir då en mer elevnära kontakt där samtalet med eleven ofta blir utgångspunkten. R5 menar att när de har undervisning samtalar de också om annat för att eleven ska känna sig trygg.

Utifrån den förmågan eleven har hjälpa honom eller henne till att få en bra dag i skolan, fokus på att försöka ta sig till skolan och börja utifrån det (R1).

För optimal insats så krävs det relevant kartläggning, vilket tas upp av två respondenter. De gör en pedagogisk kartläggning och pratar då med alla lärarna, vårdnadshavare och eleven själv. R3 menar att i de allra flesta fall har eleven själv varit bra att uttrycka sin situation och har givit en bra beskrivning på sina svårigheter.

7.6 Sammanfattande kommentarer om resultatet

En respondent menar att det är en gradvis skillnad vad gäller olika former av frånvaro, vilket inte gjorde det alldeles enkelt att kategorisera de skolfrånvarande eleverna contra elever med mer begränsad frånvaro enligt denne.

Respondenterna menar att det kan bero på flera orsaker till att eleverna blir skolfrånvarande. Exempel på orsaker kan finnas i skolmiljön, hemmiljön eller i andra miljöer; exempelvis i det sociala nätverket.

Vad gäller att främja närvaro talas det i studien om en fungerande grundstruktur i klassrummet som en framgångsfaktor. Läraren beskrivs av respondenterna som väldigt betydelsefull i sammanhanget. En fungerande relation till denne eller någon annan beskrivs som avgörande för vissa elever. Elever med AST nämns som exempel på de som framförallt har svårigheter att tillgodogöra sig undervisningen i ordinarie sammanhang om inte förutsättningarna är tillräckligt kravanpassade. Respondenterna tar upp den satsning som kommunen gjort och gör när de skapar underlag för att starta upp, så kallade flexgrupper på skolorna. Förutom förändrade styrdokument så lyfts också en förändrad samhällskultur fram av en respondent.

Samverkan på olika nivåer betraktas som avgörande. Vårdnadshavare och eleven själv behöver inkluderas i åtgärder för att hitta tillbaka till skolan. Samverkan med andra instanser såsom socialförvaltning och BUP m.m. är också viktigt att ha enligt respondenterna. Även samverkan mellan skolor och på skolor mellan olika yrkeskategorier är eftersträvansvärt visar studien. Elevhälsomöten ses som ett lyckat exempel på samverkan på skolan. Respondenterna ser sig själva som viktiga delar i arbetet vad gäller skolfrånvaro. Några respondenter framförallt specialpedagogerna menar att deras viktigaste uppgifter är att, förutom kartläggning och dokumentation, vara en länk mellan de olika instanserna. En respondent betonar vikten av ”att se på möjligheter och inte fastna i problematisering”.

8 DISKUSSION

Studiens övergripande syfte var att undersöka i grundskolans senare år pedagogers uppfattningar om orsaker och åtgärder vad gäller vissa elevers alltför höga skolfrånvaro. Detta åskådliggörs genom de tre frågeställningarna. Hur bedrivs ett främjande, förebyggande och åtgärdande arbete för att förhindra skolfrånvaro? Vilka möjligheter och svårigheter finns i samverkansarbetet? Vilka förändringsfaktorer är viktiga för att upprätthålla skolnärvaro? Kapitlet inleds med en metoddiskussion. Därefter följer resultat- och slutdiskussion.

8.1 Metoddiskussion

Kvale och Brinkmann (2009) menar att det inte går att frigöra sig från det faktum att forskarens erfarenheter och förförståelse av ämnet påverkar innehållet. I och med egna erfarenheter av skolfrånvaro och den problematik som ämnet berör så är undertecknad i detta fallet inget undantag. För att detta inte ska få negativa effekter så har jag försökt ha detta i åtanke under hela uppsatsprocessen. Jag kan se både nackdelar och fördelar med att ha erfarenhet i ämnet. Förhoppningen är att min förförståelse också har gjort mig vaksam och intresserad av det som avviker från mina tidigare erfarenheter. Jag lutar mig också emot det talesätt som Svedberg (2007) tar upp; ”Ju mer man lär sig om något, desto mer förstår man hur lite man begriper” (s.15).

I och med att i syftet handlade om att förstå, se förklaringsmodeller och möjliga åtgärder så kändes den hermeneutiska forskningsansatsen relevant att utgå från. Tankar har funnits att använda mig av en fenomenologisk ansats vilket kan ligga nära till hands men i och med att eleverna själva inte skulle intervjuas så kändes den hermeneutiska ansatsen mer lämplig. Patel och Davidsons (2003) teorier om att helheten är större än delarna rimmar också väldigt bra med systemteoretiska idéer där holism är ett nyckelbegrepp (Öquist, 2008). Eftersom syftet att skapa förståelse och få syn på bakomliggande tankar om skolfrånvaro, så var också kvalitativa intervjuer naturligt att använda sig av.

Urvalet föll på tre specialpedagoger och två speciallärare. Kontakten med respondenterna var okomplicerad eftersom de flesta av respondenterna var bekanta sen tidigare, vilket förde med sig att även samtalen i intervjuerna kändes naturliga. Studiens reliabilitet och validitet påverkades emellertid i och med att respondenterna inte var slumpmässigt utvalda. Vid ett par intervjuer så var det mycket frågor och sen svar men i andra intervjuer så talade respondenterna ganska fritt om skolfrånvaro. Vid dessa tillfällen så skrev jag in empirin i rätt sammanhang i efterhand. Att intervjuerna spelades in var självklart av flera anledningar inte minst beroende på egna svårigheter att transkribera samtidigt som man ska ha struktur i samtalet. I den hermeneutiska dynamiken så är det naturligt att viss variation råder mellan liknande studier. Med all sannolikhet skulle det bli annorlunda utfall om jag gjorde om det vid ett annat tillfälle. Utifrån detta resonemang så citeras den grekiske filosofen Herakleitos (500 f.kr) "Man kan inte två gånger kliva ner i samma flod".

För att anonymisera respondenterna, så gjordes det i studien ett medvetet val att ha kodnamn istället för att skriva ner respondenternas namn. Etiska motiv har delvis också varit anledningen att studiens respondenter inte är elever som befinner sig eller har befunnit sig i skolfrånvaro. Elevperspektivet är viktigt och ett alternativ skulle kunna varit att höra skolfrånvarande elever i efterhand. Det skulle i så fall vara en stor fördel om man känner eleverna eftersom man då i större utsträckning vet hur eleven hanterar svårare situationer.

Henriksson (2009) menar att om relationen mellan elever och lärare är god och eleven har förtroende för läraren gör detta att också svårare situationer kan hanteras. Orsaker till frånvaron skulle troligen också bli tydligare men eftersom elevernas tankar och funderingar inte står i huvudfokus i studien så har detta alternativ ändå valts bort. Skolverket (2009) anser att det finns etiska betänkligheter att låta dem som har det svårast komma till tals när situationen är som mest utsatt. Risken finns att man cementerar elevens identifikation som skolvägrare. I det här sammanhanget är det därför, enligt min mening, försvarbart att respondenterna istället är pedagoger. Detta också för att studien handlar om mer omkringliggande faktorer såsom orsaker, åtgärder. Ambitionen är att få en inblick i hur skolfrånvaro hanteras på grundskolan.

8.2 Resultatdiskussion

I kapitlet diskuteras studiens resultat med jämförande forskning och vald systemteori ur ett specialpedagogiskt perspektiv.

8.2.1 Bakgrundsinformation

I studien intervjuades tre specialpedagoger och två speciallärare. Alla respondenterna har erfarenheter av elever som har eller haft skolfrånvaro. De skolfrånvarande elevernas åldrar är från år fem till år nio med en mer omfattande förskjutning mot de senare åren, vilket stämmer väl överens med Skolverkets rapport (2010:341), att skolfrånvaro är vanligare i grundskolans senare del. Resultatet i studien innebär ingen skillnad i detta avseende. Tätort och landsort var båda representerade bland respondenternas skolor.

8.2.2 Orsaker till skolfrånvaro

Alla respondenterna ser skolfrånvaro som ett problem att ta på stort allvar. Ibland hittar man orsaken i skolans organisation, ibland i elevens miljö, i familjen eller i kamratrelationer, vilket ligger helt i linje med en systemteoretisk förståelse, att det oftast är flera orsaker sammantaget som utgör skäl till skolfrånvaro (Skolverket, 2010:341, s.26). Öquist (2008, s.9) anser att för att förstå svårigheter och problem krävs det att man ser närmare på omkringliggande faktorer. Skolverket (2010:341) menar att den sociala aspekten är det som gör att många går till skolan men det gäller också tvärtom. Ibland är det av sociala skäl som gör att det inte fungerar och gör så eleven inte klarar av att vara i skolan (s.73, s.36). Orsaken till frånvaro kan även vara svårigheter som eleven upplever beroende på olika funktionsnedsättningar. Små förändringar ska inte underskattas. Öquist (2008) ser systemteoretiskt på detta och menar att många små förändringar eller moralförskjutningar också kan dölja att de överhuvudtaget skett några förändringar (s.60). Jämförelsevis gjorde den gradvisa skillnaden mellan mycket frånvaro och ingen närvaro alls att flera respondenter var lite osäkra på hur många elever som verkligen hade skolfrånvaro. Dessutom gjordes insatser på skolan som mynnade ut i en begränsad närvaro. Detta motsvarar de resultat som Skolverket (2010:341, s.63) kommer fram till; att det finns ett stort mörkertal av skolfrånvaro.

Flera av respondenterna upplever att vissa kunskapskrav i skolan vållar stora svårigheter för framförallt elever med NPF då uppgifterna inte motsvarar elevernas förmågor. Framförallt blir det ett problem för dessa elever om struktur och innehåll i klassrummet är bristfälligt. Specialpedagogiska Skolmyndigheten (2010) uttrycker att det är miljön som avgör vilka konsekvenser funktionsnedsättningen får. Flera respondenter ser betydelsen av ett bra klassrumsklimat. De ser att flera av lärarna allt för sällan anpassar undervisningen tillräckligt.

Vikten av lärarskicklighet och att utveckla goda relationer med eleverna är väl dokumenterad (Skolinspektionen, 2010, s.7) och tas också upp av respondenterna. Att möta så olika elever med ett adekvat förhållningssätt är den stora utmaningen anser Ahlberg (2013, s.113). Det är ändå stor skillnad mellan olika lärare hur man ser på olikheter menar en respondent. Skolverket (2010:341, s.76, s.26) hävdar att lärare generellt har för dåliga kunskaper inom NPF. Svårigheter för elever med AST är att mentalisera, planera, jämföra, interagera med andra och dra slutsatser (Riksförbundet Attention, 2015), vilket respondenterna menar blir ett problem eftersom dessa förmågor återkommer i läroplanens (SFS 2010:37) kunskapskrav. Att klasserna ofta är stora och för inte sällan med sig en ångestproblematik för utsatta elever. Detta gör att det är svårt för dem att ta sig till skolan.

Greene (2003, 2009) och Häggkvist (2000) poängterar att stress och ångest är vanliga anledningar till att elever mår dåligt i skolan. Tre av respondenterna uppger att ångest är en direkt anledning till att frånvaron leder till skolfrånvaro. En av respondenterna tryckte på ett förändrat samhällsklimat som anledning till frånvaro. Respondenten menade att både elever och föräldrar numera ifrågasätter saker, som inte skulle ifrågasättas för bara 15, 20 år sedan. Att elever inte förstår meningen med att gå i skolan är anmärkningsvärt enligt respondenten. Steinberg (2004) tar upp att samhället förändras och att det är viktigt att styrdokumentet synkroniseras med samhällsutvecklingen. I skolans organisation så råder en förändringskultur menar Steinberg. Även om många förändringar är bra så ska det ändå vägas mot vad systemet klarar av. Att förändra saker tar energi och många är de som ramlar tillbaka i gamla hjulspår. Steinberg (2013) menar att förändring sker inifrån och att förändring sker bara om individen låter förändringen ske. Detta gör att förändringar måste motiveras och förklaras noggrant. Öquist (2008) menar att det är naturligt att känna oro vid förändringar. I en systemteoretisk anda så strävar alla system efter balans och om man tvingas till plötsliga förändringar så ökar oron eftersom balansen hotas (s.92).

8.2.3 Arbete med skolfrånvaro

En kravanpassad verksamhet och en tydlig struktur redan i klassrummet är en viktig del i det förebyggande arbetet menar respondenterna, vilket också styrdokumentet (Skolverket, 2010:341; Skolinspektionen, 2011) understryker. Konstenius och Schillachi (2011) samt en respondent tar upp betydelsen av en främjande miljö som präglas av välkomnande och vänlighet. Relationens betydelse tar alla respondenterna upp, vilket styrks av forskning och litteratur (Skolverket, 2010:341, s.27; Skolinspektionen, 2011; Hugo, 2011; Fröberg, 2014, s.124). Respondenterna menar att ett gemensamt förhållningssätt och gemensamma regler gynnar elevernas skolgång. ”Läraren måste bemöta sina elever respektfullt och utgå från det positiva hos eleven och förstärka det som är bra. Skolans roll blir extra viktig för de elever vars livssituation är problematisk” (Skolverket, 2010:341, s.75). Att utgå från det positiva och fokusera på friskhetstecken enligt en salutogen anda (Hanson, 2010, s.41) är också det positiva. Flera av respondenterna hänvisar till en handlingsplan i arbetet med elever som riskerar att hamna i skolfrånvaro. Det systemteoretiska förhållningssättet kan skönjas i Skolverkets (2010:341) styrdokument då man betonar vikten av att se över hela livssituationen, vilket också krävs i en handlingsplan. Två av respondenterna säger att de inte har en nedskrivna handlingsplan men påstår samtidigt att det ändå är tydligt hur det ska gå tillväga när elever är frånvarande. En respondent menar att det är svårt att göra en handlingsplan eftersom orsaker och åtgärder ser så olika ut. Skolverket (2010:341) anser att frånvaro behöver utredas så fort som möjligt med medföljande åtgärdsförslag (s.10). Enligt Skolinspektionen (2010) är dokumentationen på skolorna alltför bristfällig och därför kan det vara bra att utgå från en handlingsplan och att man istället, vid behov, frångår mallen.

Frånvarorapportering har emellanåt fungerat sämre på sina håll (Skolverket, 2010:341) även om studiens respondenter är nöjda med nuvarande system (skola 24). De upplever att det finns stora möjligheter att ha insyn i elevernas frånvaro med hjälp av detta frånvarosystem, vilket är en förutsättning för att bli mer vaksam på eventuell ökad frånvaro från skolan (Skolverket, 2010:341, s.62-63, s.80). Inte minst föräldrarna har möjlighet att få god insyn i frånvarorapporteringen. En respondent tar upp betydelsen av att alarmerande frånvaro registreras på förvaltningen och att rektorn då ska förklara eventuell frånvaro. Detta gör att eleverna som riskerar skolfrånvaro uppmärksammas i ett tidigt skede. Förhoppningen är att detta föranleder en tidig upptäckt av frånvaro, vilket ses som avgörande för att komma till rätta med problemet som skolfrånvaro utgör (Skolverket, 2010:341, s.9).

Skolverket (2010:341) menar att det finns elever som behöver lättförutsägbara mindre stressfyllda sammanhang som dessutom är individuellt anpassade (s.43). Skolinspektionen (2010) anser att det är viktigt att vid behov kunna se närmare på alternativa lösningar om inte ordinarie åtgärder fungerar. De anser att åtgärderna ska utformas utifrån ett helhetsperspektiv eftersom det är flera olika omständigheter som skapar svårigheter. Kommunens policy att skolorna ska ha en flexteam ses till största del som ett positivt initiativ och respondenterna ser denna verksamhet som en bra möjlighet att kunna stötta framförallt elever inom AST. Enligt systemteori så är det viktigt att skapa sig många möjliga vägar öppna då det inte alltid är lätt att förutse vad som är rätt åtgärd (Öquist, 2008, s.28).

På några av skolorna har man kommit igång bra med flexteamsverksamheten. Samtidigt innebär policyn enligt några respondenter vissa svårigheter att hitta utbildad och lämplig personal. En respondent menar att uppdraget på ett flexteam skiljer sig mycket från ordinarie läraruppdrag och att duktiga lärare nödvändigtvis inte passar in i denna verksamhet eftersom läraruppdraget skiljer sig från ordinarie uppdrag (Aspeflo, 2015). Även motsatsen finns, att uppdraget i flexteam fungerar men inte i stora klasser. Trots att tanken är god med flexteam så gäller det att synkronisera tanken med verkligheten enligt kritikerna. Att vara flexibel även på ett organisatoriskt plan efterlyses.

En respondent är kritisk till att kommunen sätter upp kravet att varje skola ska ha flexteam utan att understödja ekonomiskt mer än ett år. Respondenten menar att i och med att teamet är så betydelsefullt för elever inom AST så borde, för att undvika slitningar mellan olika intressen på skolorna, den kostnad som denna elevgrupp budgeterades för att gå på särskolan överföras i budgeterad form till grundskolan (SFS 2010:800; SFS, 2014:958, 4§). I detta sammanhang bör kommas ihåg de enorma kostnader skolfrånvaro för med sig, inte minst av ekonomisk art. Gladh och Sjödin (2014) hävdar att elever som hamnar i skolfrånvaro kostar sammantaget tjugosju miljarder kronor och då är inte ens det mörkertal av elever i skolfrånvaro inberäknade (s.7, s.15).

Förutom detta ser respondenten praktiska svårigheter i att de minsta skolorna ska ha egna flexteam. Respondenten menar att kvalitén i personalgruppen kan eftersättas om de går inflation i antalet team. Aspeflo (2015) betonar vikten av kompetent personal i de lilla undervisningsgrupperna. En respondent uttryckte att det kan kanske finnas möjligheter att mindre skolor kan ha gemensamma lösningar vad gäller flexteam. En tanke som kan vara värd att reflektera vidare på. En respondent påpekar att det finns elever som inte ser betydelsen av skolan. Svedberg (2007) menar att skolan har en avgörande uppgift i detta sammanhang eftersom om eleven tappar tilltron till skolan så finns det en uppenbar risk att eleven upplever tillvaron som meningslös (s.81).

Hopp och framtidstro är något som nämns av respondenterna som viktiga ingredienser i mötet med eleverna även om tillvaron för tillfället inte ser så ljus ut. I elevkontakten är det då viktigt att vara flexibel och individuellt utgå från vilka motivationsfaktorer som eleven drivs av menar Konstenius och Schillaci (2011, s.47). Brister i salutogenes när eleven känner meningslöshet i skolan gör att eleven får en låg KASAM (känsla av sammanhang) och löper en ökad risk för stress och ångest (Antonovsky, 1991/2005). Detta ställer höga krav på personalen då flexibilitet är ett av honnörsorden för att komma till rätta med skolfrånvaro, vilket Aspeflo (2015) betonar. Den grundläggande målsättningen är att elever ska komma tillbaka till skolan och den skolmiljö som eleven ska ingå i (Skolinspektionen, 2010). Om detta på något vis inte skulle kunna vara möjligt så måste man se på alternativa möjligheter (Skolverket, 2010:341, s.9, s.84). En återgång till skolan behöver nödvändigtvis inte innebära samma skola. Detta är också något som en respondent tar upp då de inte får eleven till skolan. Istället kan man, om eleverna är i slutskedet av grundskolan, lyfta blicken och börja förbereda sig för gymnasiet. Det kan då vara klokt att redan under vårterminen förbereda för att goda relationer ska uppstå.

8.2.4 Samverkan

Orsaker till att elever hamnar i skolfrånvaro kan skifta (Skolverket, 2010:341, s.26) och därför ses samverkan mellan instanser som påverkar elevens välbefinnande som framgångsrecept. De vanligaste återkommande parterna för samverkan till skolan är socialförvaltning och BUP. Att skolan samverkar med andra är av yttersta vikt menar Ahlberg (2013), vilket respondenterna håller med om eftersom man möter eleven i olika situationer. Detta stämmer också bra överens med den systemteoretiska teorin (Öqvist, 2008). Öqvist betonar vikten av att se på svårigheter holistiskt från olika perspektiv. Detta sammantaget kräver en ödmjukhet där alla inblandade är inställda på att både få, ge och ta ansvar. Författaren (ibid) menar att inskränkthet frodas i slutna kretslopp vilket försämrar möjligheterna till utveckling.

Respondenterna har olika erfarenheter vad gäller samverkan men ser alla betydelsen av det. Några har positiva erfarenheter av samverkan och några respondenter har upplevelser att samarbetet går långsamt och att oklarheter råder vem som ska göra vad. Detta misstroende mellan instanser är också något som Skolverket (2010:341, s.86) belyser och pekar på bristande ekonomi och oklar ansvarsfördelning som vanliga orsaker till samverkanssvårigheter. En bekant modell vad gäller samverkan (SKL, 2015) för respondenterna är en så kallad samordnad individuell plan (SIP). Att träffa elev, vårdnadshavare och övriga som arbetar kring eleven är något som ses som positivt av respondenterna. Skolverket (2009, s.17) har satt upp vissa riktlinjer i arbetet för god samverkan där styrning, struktur och samsyn är ledorden.

Som exempel på samverkan mellan skola, socialförvaltning och kultur- fritid kommunen är ett kommungemensamt resursteam som heter *Bäring*. De har stora möjligheter och befogenheter att hjälpa de här eleverna och familjerna framförallt i hemmet som personalen på skolan inte har någon möjlighet till. Att hjälpa familjen i det kritiska momentet då eleven ska gå ”upp ur sängen” eller inte är ett dilemma även för *Bäring* men de har ändå större möjligheter att hjälpa föräldrarna i det skedet. Det är i den stunden som eleverna kanske har störst makt över sin situation. Det råder delade meningar mellan respondenterna om hur väl stödet från *Bäring* fungerar. Några av respondenterna är mycket nöjda. Andra är det inte. Tidsaspekten lyfts upp återigen som en faktor som är viktig att fokusera. Respondenterna är medvetna om att tidiga insatser och god samverkan är nödvändiga och att det därför uppstår irritation när samverkan blir för trög. Vikten av tidiga insatser betonas av Skolverket (2010:341).

För gott resultat krävs även fungerande samarbete och samverkan mellan olika yrkeskategorier på varje skola. En respondent menar att oftast fungerar det bra men att några lärare signalerar problem för sent. Andra lärare lämnar å andra sidan över ansvaret väldigt snabbt till någon annan när det handlar om elever som vållar svårigheter eller har någon form av NPF. Eleven kategoriseras in i en förklaringsmodell där diagnosticeringen rättfärdigar utanförskapet och vissa lärare har då inställningen att elevens problematik inte ingår i uppdraget. En förändring för att underlätta arbetet och effektivisera organisationen vad gäller elever med särskilda behov är elevhälsomöten (EHM). Denna mötesmodell ses som positiv. En respondent ser att modellen fungerar bättre i de tidigare skolåren men tycker att det är viktigt även i de senare åldrarna. Kulturen är annorlunda i olika åldersstadier.

Flera respondenter efterlyser också ett ökat samarbete mellan olika skolor eftersom man håller på med samma svårigheter och dilemman. Detta gäller inte minst arbetet med elever i skolfrånvaro. Skollagen (SFS, 2010:800, 1 kap. 4§) betonar vikten av god samverkan och gott samarbete med vårdnadshavare. Konstenius och Schillaci (2011, s.66, s.117) menar att elevens välbefinnande är beroende av hur detta fungerar. Respondenterna lyfter upp denna samverkan som avgörande för hur man ska komma till rätta med skolfrånvaro. En av respondenten menar att det kan vara svårt att förstå hur föräldrarna har det och att det därför är viktigt att man är ödmjuk i sitt uppdrag. Mycket beroende på att man berör frågor som inte bara är skolfrågor utan också av privat karaktär. Flera av respondenterna tar upp att det är viktigt att inte döma föräldrarna utan utgå från de förutsättningar som finns. Skolverket (2010:341) menar att skolans ansvar ökar desto svagare stödet är hemifrån (s.15).

8.2.5 Det specialpedagogiska uppdraget

Uppdraget som specialpedagog kan variera mellan olika skolor. Uppdraget är till stora delar beroende av rådande omständigheter. Skolverket (2009) menar att specialpedagogik är svår att sätta in i endimensionella fack. Att ur ett övergripande perspektiv med möjlighet till punktinsatser ta sig an svårigheter är något som kan definiera det specialpedagogiska uppdraget, vilket också Fischbein (2007) understryker. Uppdraget som speciallärare kan även det variera men det elevnära stödet är återkommande i studien. Skolan har ett särskilt ansvar att särskilt uppmärksamma elever i behov av särskilt stöd enligt Skolverkets läroplan (SFS: 2010:37). ”Särskilt uppmärksamma” betyder att det är särskilt viktigt att dessa elevers behov tas på allvar och uppmärksammas. Detta sammanfaller väl vad gäller arbetet med skolfrånvaro och respondenternas svar i studien. Det stämmer också bra överens med speciallärarens uppdrag då den elevnära kontakten ger möjlighet till bra kommunikation med elev. Inte sällan är det just specialläraren som har hemundervisningen eller åtminstone ansvara för den. Gladh och Sjödin (2014, s.52) menar att hemundervisning kan vara ett steg mot att komma tillbaka till skolan och det är viktigt att ämneskompetenta lärare ansvarar för undervisningen då.

Fischbein (2007) menar att synen på variation och olikheter är avgörande. En av respondenterna menar att det specialpedagogiska perspektivet vad gäller skolfrånvaro är viktigt eftersom det gäller att kunna se på svårigheterna övergripande. Frågeställningar som handlar om inkludering contra mindre undervisningsgrupper är också viktigt att förhålla sig till (Nilholm, 2006). Ur ett specialpedagogiskt perspektiv så bör man inte heller fastna i olika tankebanor utan istället handlar det om att kunna se olika möjligheter i svåra situationer (Argyris & Schön, 1974). Detta rimmar bra med systemteori där detta poängteras (Öquist, 2008).

Även det salutogena perspektivet är relevant då uppdraget trycker mer på att se möjligheter än att fastna i svårigheter (Antonowsky, 1991; 2005). En respondent betonar detta. ”Se möjligheter, ha tålamod, inte fastna i problematisering”. Att arbeta förebyggande och främjande med information och handledning är också en stor del i uppdraget (Lärarytbildningsnämnden, 2013). Respondenterna poängterar vikten av en fungerande ordinarie verksamhet. Att vara delaktig i utformning av handlingsplaner, åtgärdsprogram och utredningar behövs för att kartlägga vad som krävs för att, exempelvis, arbeta med elever i skolfrånvaro. Dessa uppdrag förekommer hos respondenterna och de flesta har kontakt med olika instanser i individens omgivning. Det systemteoretiska perspektivet och salutogent tänkande går hand i hand med det specialpedagogiska uppdraget men det gör också den hermeneutiska forskningsansatsen. Att tolka och förstå fenomen och problematik är centralt. Dessutom bygger hermeneutiken på att utvidga sin förståelsehorisont och hitta många möjliga svar istället för att hitta bara ett allena rådande (Ödman, 2007), vilket svarar väl an på det specialpedagogiska uppdraget. Flera respondenter anser att det är viktigt att någon ställer sig på elevens sida och talar för denne i diverse sammanhang. Helldin (2003) menar att detta är en av specialpedagogernas viktigaste uppgifter (s.130).

8.3 Slutdiskussion

Långvarig och återkommande frånvaroproblematik har aktualiserats i samhällsdebatten på senare tid. Petäjä kommenterar fenomenet i SVT; ”det är en tragedi för alla som är inblandade. En katastrof för samhället helt enkelt” (Syrstad, 2016). Petäjä menar att frånvaron, inte sällan, kan leda till utanförskap i samhället livet ut. Skolfrånvaro kan vara vanskligt att förstå. Att hjälpa en elev som inte vill eller kan vara i skolan kräver insikt och förståelse. Har det gått så långt att en elev hamnat i detta tillstånd så behövs, inte sällan, extraordinära insatser som inte är likadana från gång till gång.

8.3.1 Slutsatser av studien

Innan fokus sätts på övriga frågeställningar som gäller för att åtgärda skolfrånvaro så är det på sin plats att poängtera den ordinarie organisationens betydelse. Främjande och förebyggande åtgärder är centralt i skolan. Detta tillsammans med en tydlig struktur och förutsägbarhet i verksamheten bidrar till att minimera skolfrånvaro. Skolverket (2010:341) anser att alla elever har nytta av det som några få kräver (s.74). I den ordinarie organisationen har den enskilde lärare ett centralt ansvar, vilket också Skolverket (ibid) betonar. Den sociala strukturen på skolan är väldigt viktigt, inte minst, generellt för elever. Trygga sociala nätverk och goda relationer är framgångsfaktorer på en skola och ska läggas stor vikt vid av lärare, EHT och övrig personal. Detta är något som Skolverket (2010:341, 2012) betonar. Enligt Skolverket och respondenter i studien så finns det hos allt för många lärare okunskap om elevers olikheter och betydelsen av variation och kravanpassning.

Skolan är förändrad i och med de krav (samarbeta, jämföra, analysera och redovisa) som betonas extra i kunskapskraven (SFS 2010:37). Att detta får konsekvenser för ett antal elever i form av stress och ångest är konstaterat (Häggqvist, 2000). Därför ses åtgärder som flexteam, små undervisningsgrupper och alternativa individuellt anpassade åtgärder något som främjar skolnärvaron. För att motverka skolfrånvaro så tror jag på att tydliga handlingsplaner kan vara en trygghet att luta sig emot. Men om det är nödvändigt så ska också handlingsplanen kunna frångås. Viktigt är att ha förmåga att kunna hitta alternativa åtgärder om det inte blir som förväntat och att man vid dessa tillfällen vidgar tankar om åtgärder ur ett livsperspektiv.

Öquist (2008) menar att informationen om nödvändiga åtgärder ligger i skillnaderna om varför det ena fungerar men inte det andra (s.109). Övriga centrala slutsatser som gjorts utifrån genomförd studie är vikten av god frånvarorapportering och snabba insatser vid skolfrånvaro. Eftersom skolfrånvaro kan ha flera sammanhängande orsaker (Skolverket, 2010:341, s.26; ibid, 2012) så är inte skolan den enda intressenten i sammanhanget. Detta gör att elevens frånvaro får ses ur flera perspektiv och från flera håll, vilket stämmer bra med hermeneutik (Ödman, 2007) och systemteori (Öquist, 2008) som båda betonar betydelsen av holism (helhetsperspektiv). Studien stärker också uppfattningen att samverkan är viktigt för att komma tillrätta med skolfrånvaro, exempelvis mellan skolan, socialförvaltning och BUP. Även samarbetet med vårdnadshavare lyfts fram av respondenterna, i styrdokument och forskning. Samarbetet mellan specialpedagoger på olika skolor kunde förbättras enligt några respondenter. Här finns det utvecklingspotential. Förändringar i skolans organisation och en förändrad samhällssyn på skolan (Steinberg, 2004) så gör detta tillsammans att skolans uppdrag att minimera skolfrånvaro blir en utmaning.

8.3.2 Specialpedagogiska implikationer

Problematiken som skolfrånvaro utgör är svårdefinierad. Det är mycket som kan spela in för att främja eller motverka närvaro i skolan. Detta gör att hermeneutik och systemteori är naturligt att utgå från. Exempelvis menar Öquist (2008, s.86) att en kunnig yrkesman ska ur ett systemteoretiskt perspektiv kunna se helheten först istället för att fastna i kortsiktiga detaljåtgärder. Detta är ett förhållningssätt som även i övrigt är något att luta sig emot i arbetet som specialpedagog, vars uppdrag bygger mycket på att kunna övergripande och ur olika perspektiv ta sig an svårigheter och bekymmer.

Att vara som alla andra och passa in i samma sammanhang som andra kamrater är centralt för många elever. Ur ett salutogent perspektiv skulle detta uttryckas i termer av KASAM en önskan om att känna en känsla av sammanhang (Antonovsky, 1991/2005). Samma sammanhang passar emellertid inte alla elever. Detta är viktigt att ha i åminnelse då eleven kan känna sig mer eller mindre misslyckad när denne inte klarar av ordinarie skol- eller klassrumsmiljö. Olika elever med olika behov kräver individuella åtgärder anpassade för var och en. Om vi värderingslöst skulle se på vilka klass- och skolmiljöer som är bäst för varje elev så skulle vi få en multipedagogisk skola som även i praktiken skulle kunna fungera som en skola för alla.

Att motverka skolfrånvaro är viktigt av många orsaker. Att hjälpa människor till en bättre tillvaro och förhindra mänskligt lidande är fullgoda skäl till att ta skolfrånvaro på största allvar men det finns också ekonomiska skäl. Olsson (2013, s.162) hävdar att om vi kan ”rädda” en enda elev från destruktiva levnadsbanor som exempelvis kriminalitet, psykiatrisk vård eller drogberoende så motsvarar denna kostnad livstidslönen för en yrkesverksam i skolan.

8.3.3 Förslag på fortsatt forskning

Alternativa forskningsområden inom närliggande problemställningar kan vara att intervjua de frånvarande eleverna själva för att få veta mer om vad det var som bidrog till skolfrånvaron. Man skulle också kunna intervjua elever som varit på gränsen till skolfrånvaro för att få reda på vad det var som gjorde att närvaron upprätthållits. Andra forskningsfrågor som vore intressanta att ta upp kan vara eventuella skillnader vad gäller skolfrånvaro mellan skolor i centralorten och skolor på landsbygden.

REFERENSER

- Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.
- Ahlberg, A. (2007). Specialpedagogik – Ett kunskapsområde i utveckling. I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (Red.), *I Reflektioner kring specialpedagogik*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Ahlberg, A. (2013). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik: att bygga broar*. (1uppl.). Stockholm: Liber.
- Andersson, I. (1996). *Samverkan för barn som behöver*. Stockholm: Folksam.
- Andersson, I. (2004). *Lyssna på föräldrarna – Om motet mellan hem och skola*. Stockholm: HLS Förlag.
- Antonovsky, A. (1991/2005). *Hälsans mysterium*. Originaltitel: *Unraveling the Mystery of Health* (1987). Stockholm: Natur & Kultur.
- Argyris, M. och Schön, D. (1974). *Theory in Practice. Increasing professional effectiveness* - Landmark statement of 'double-loop' learning' and distinction between espoused theory and theory-in-action. San Francisco: Jossey-Bass.
- Aspeflo, U. (2015). *För alla i skolan – En bok om inkluderande och utvecklande undervisning*. Aspeflo & Klamas AB Förlag.
- Assarsson, I (2007). Talet om en skola för alla. Pedagogers meningskonstruktion i ett politiskt uppdrag. www.mah.se/muep. hämtad 2015-07-14.
- Bateson, G. (2005). *Mentala systemets ekologi – STEPS*. Köpenhamn: Akademiskt förlag.
- Beckne, R. (1995). *Studieavbrott i svensk skola – En uppföljningsstudie av en årskull elever från 10 – 26 års ålder*. Stockholm: HLS Förlag.
- Bergström, G. och Boreus, K. (2005). *Textens mening och makt – Metodbok i samhällsvetenskaplig text och diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Brinkmann, S. och Kvale, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Chitiyo, M. och Wheeler, J. (2006). *School phobia: understanding a complex behavioural response*, *Journal of Research in Special Educational Needs*, vol 6 Number 2, 2006, Artikel.
- Danielsson, L. och Liljeroth, I. (2002) *Vägval och växande – förhållningssätt, kunskap och specialpedagogik för yrkesverksamma hjälpare*. Stockholm: Liber.
- Emanuelsson, I. (2002). I behov av särskilt stöd – och ändå godkänd? *I Att bedöma eller döma. Tio artiklar om bedömning och betygsättning* (s.27–38). Skolverket. www.Skolverket.se hämtad 2015-09-06.
- Fischbein, S. (2007). Specialpedagogik i ett historiskt perspektiv. I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Fjellström, R. (2002). Betygsättandets etik. *I Att bedöma eller döma. Tio artiklar om bedömning och betygsättning* (s.77–90). Skolverket. www.Skolverket.se hämtad 2015-07-21.
- Frelin, A. (2010). *Teachers Relational Practices and Professionalism*. Institutionen för didaktik, Uppsala universitet.
- Fröberg, J. (2014). *Att inspirera skoltrötta – genom en personlig relation och skrivande*. Lund: Studentlitteratur.
- Gillberg, C. och Hellgren, L. (2000). *Barn- och ungdomspsykiatri*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Gladh, M. och Sjödin, K. (2014). *Tillbaka till skolan – metodhandbok i arbetet med hemmasittande barn och unga*. Gothia fortbildning.

- Greene, R.W. (2003). *Explosiva barn. Ett nytt sätt att förstå och behandla barn som har svårt att tåla motgångar och förändringar*. Stockholm: Cura.
- Greene, R.W. (2009). *Vilse i skolan*. Stockholm: Cura.
- Hanson, A. (2010). *Salutogent ledarskap – För hälsosam framgång*. Stockholm: Gothia Fortbildning.
- Hattie, J.A.C. (2012). *Synligt lärande – för lärare*. Stockholm: Natur och kultur.
- Haug, P. (2004). Vad forskningen säger om integrering och inkludering i skolan. I J. Tössebro (utg.), *Integrering och inkludering*. Lund: Studentlitteratur.
- Hejlskof-Elvén, B., (2009). *Problemskapande beteende vid utvecklingsmässiga funktionshinder*. Lund: Studentlitteratur.
- Helldin, R. (2003). *Specialpedagogisk kunskap som ett socialt problem – En historisk analys av avvikelser och segregation*. Stockholm: HLS förlag.
- Hellerstedt, L. (2013). Svårforskad frånavaro. *Specialpedagogik – Lärarförbundets tidning för dig som arbetar med barn i behov av särskilt stöd*, 2013 (no:2).
- Henriksson, C. (2009). *Klassrumsflyktingar – pedagogiska situationer och relationer i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Hjörne, E. och Säljö, R. (2008). *Att platsa i en skola för alla – Elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Norstedts akademiska förlag.
- Hugo, M. (2011). *Från motstånd till framgång – att motivera när ingen motivation finns*. Stockholm: Liber.
- Häggqvist, S. (2000). *Ungdomsfrånvaro, Ett mått på skolans arbetsmiljö och ungdomars hälsa*, Arbetslivsinstitutet, rapport nr 2000:7, Stockholm.
- Jakobsson, I-L. och Lundgren, M. (2013). *Samverkan kring barn och unga i behov av särskilt stöd. - Viktigare än diagnos*. Stockholm: Författarna och Bokförlaget Natur & Kultur.
- Kearney, C. (2001). *School Refusal Behavior in Youth – a functional approach to assessment and treatment*. ISBN 1-55798-699-1.
- Kearney, C. och Bates, M. (2005). *Addressing School refusal Behaviour: Suggestions for frontline Professionals*. Children & Schools volume 27, no 4, oktober 2005.
- Konstenius, V. och Schillaci, M. (2011). *Skolfrånvaro: KBT-baserat kartläggnings- och åtgärdsarbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Krokmark, T. (2002). En tankes fall i praktiken – då den målrationella styrningen möter skolan. I *Att bedöma eller döma. Tio artiklar om bedömning och betygsättning* (s. 57–76). Skolverket. www.Skolverket.se hämtad 2015-08-06.
- Kutscher, M. L. (2010). *Barn med överlappande diagnoser – ADHD, inlärningssvårigheter, Asperger, Tourette, bipolär sjukdom m.fl.* Stockholm: Natur & Kultur.
- Lund, I., (2006). *Hon sitter ju bara där – inagerande beteende hos barn och unga*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundgren, M. och Magnusson, J. (2009). *Att inte följa den förväntade vägen – En studie om ungdomar utanför gymnasieskolan och om det kommunala uppföljningsansvaret*. FoU i Väst/GR. Mölndal.
- Läraryrkesutbildningsnämnden (2013). *Utbildningsplan för specialpedagogiska programmet 90 HP*. Göteborgs universitet.
- Nilholm, C. (2003). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2006). "Inkludering av elever i behov av särskilt stöd" – Vad betyder det och vad vet vi? Forskning i fokus nr 28. Myndigheten för skolutveckling. www.Skolverket.se Hämtad 2015-08-14.
- Olsson, C. (2013). *Verktyg mot mobbning och kränkning – Ansikte mot ansikte och i cyberrymden*. Skolbörser Förlag.
- Patel, R. och Davidson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder, Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.

- Persson, B. (1995). *Specialpedagogiskt arbete i grundskolan. Specialpedagogiska rapporter*. Nr 4. Göteborgs universitet. Institutionen för specialpedagogik.
- Persson, B. (1998). *Den motsägelsefulla specialpedagogiken, Specialpedagogiska rapporter*, nr.11, Göteborg: Göteborgsuniversitet, Institutionen för specialpedagogik.
- Pettersson, D. (2008). *Internationell kunskapsbedömning som inslag i nationell styrning av skolan*. Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen.
- Rafalovich, A. (2004). *Framing ADHD children – A critical examination of the history, Discourse and everyday experience of attention deficit/hyperacting disorder*. Lexington books.
- Riksförbundet Attention (u.å.).
<http://www.attention-riks.se/index.php/neuropsykiatriska-funktionshinder-npf.html>
 (Besökt 2015-08-20).
- Rosenqvist, J. (2007). Några aktuella specialpedagogiska forskningstrender. Specialpedagogik i ett historiskt perspektiv. I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- SFS 2010:37. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*.
- SFS 2010:800. *Skollagen*.[http:// www.riksdagen.se/sv/DokumentLagar/Svenskforfattningssamling/skollag-2010800-sfs-2010-800](http://www.riksdagen.se/sv/DokumentLagar/Svenskforfattningssamling/skollag-2010800-sfs-2010-800), hämtad 2015-08-14.
- SFS 2014:958. *Diskrimineringslagen*, <http://www.do.se/lag-och-ratt/diskrimineringslagen/>. Hämtad 2015-12-03.
- Sjöberg, M. (1996). *Att säkra framtidens skördar. Barndom, skola och arbete i agrarmiljö*. Doktorsavhandling. Linköping studies in art and science 141. Linköping universitet.
- SKL, Sveriges kommuner och landsting (2015). *Använd SIP – Ett verktyg vid samverkan. Barn och unga 0-18 år*. Psykisk hälsa barn och unga.
- Skolinspektionen. (2010). *Framgång i undervisningen – En sammanställning av forskningsresultat som stöd för granskning på vetenskaplig grund i skolan*. Skolinspektionen Dnr 2010:1284.
- Skolinspektionen. (2011). *En skola med tilltro lyfter alla elever – Skolinspektionens erfarenheter och resultat från tillsyn och kvalitetsgranskning 2011*. Skolinspektionens rapport Dnr 40-2012:2991.
- Skolinspektionen. (2012). *"Inte enligt mallen"*. Skolinspektionens rapport 2012:11.
- Skolverket. (2008). *Rätten till utbildning – Om elever som inte går i skolan*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2009). *Kraften av samverkan: om samverkan kring barn och unga som far illa eller riskerar att fara illa – en antologi om samverkan mellan polis, socialtjänst samt barn- och ungdomspsykiatri*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2010:341). *Skolfrånvaro och vägen tillbaka – Långvarig ogiltig frånvaro i grundskolan ur elevens, skolans och förvaltningens perspektiv*. Rapport 2010:341, Stockholm: Davidssons Tryckeri AB.
- Skolverket. (2012). *Skolverkets allmänna råd, Arbetet med att främja närvaro och att uppmärksamma, utreda och åtgärda frånvaro i skolan*. Stockholm: Elanders Sverige AB.
- Skolverket. (2013). *Mer om... Juridisk vägledning*.
http://www.Skolverket.se/polopoly_fs/1.224459!/Menu/article/attachment/mer%20om%20slutligt_final.pdf. Hämtad: 2015-12-01.
- Skolverket. (2014a). *Främja, förebygga, upptäcka och åtgärda – Hur skola kan arbeta mot trakasserier och kränkningar*. Stockholm: Danagård Litho.

- Skolverket. (2014b). *Särskilda undervisningsgrupper – En studie om organisering och användning av särskilda undervisningsgrupper i grundskolan*. Stockholm: Elanders Sverige AB.
- Socialstyrelsen. (2008). *Samverkan i re-/habilitering – en vägledning*. Edita, Västra Aros.
- Socialstyrelsen och Skolverket. (2014). *Vägledning för elevhälsan*. Edita Brobergs, Falun.
- Sommer, D., (2009). *Barndomspsykologi – Utveckling i en förändrad värld*. Stockholm: Liber.
- Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2010). *Synpunkter och förslag på remissen till läroplan och kursplaner*. <http://www.spsm.se> hämtad 2015-07-21.
- Steinberg, J. (2004). *Världens bästa fröken. När modern pedagogik fungerar*. Ekelunds Förlag.
- Steinberg, J. (2013). *Ledarskap i klassrummet: Handbok för arbetsro och effektivt lärande*. Gothia fortbildning.
- Stigendal, M. (2011). *Framgångsalternativ – Mötet i skolan mellan utanförskap och innanförskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Strand, A-S. (2014). *Skolk ur elevernas och skolans perspektiv: En intervju- och dokumentstudie*. Göteborg: Ineko AB.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svedberg, L. (2007). *Gruppsykologi. Om grupper, organisationer och ledarskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svenska Unescorådet. (2006). *Salamanca deklARATIONEN 2*, <https://www.spsm.se/PageFiles/4587/Salamanca%20deklarationen.pdf>.
- Syrstad, M. (2016). <http://www.svt.se/nyheter/regionalt/halland/forskare-en-katastrof-for-Samhället>.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Unicef. (2008). Artikel 28, 1e I Barnkonventionen - FN:s konvention om barns rättigheter. Stockholm: Unicef Sverige.
- Vetenskapsrådet. <http://www.vr.se/amnesomraden/amnesomraden/humanioraochsamhalle.4.12fff4451215cbd83e4800021032.html>. (Besökt 2015-12-22).
- Öquist, O. (2008). *Systemteori i praktiken*. Gothia förlag.
- Ödman, P-J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande – Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm. Norstedts Akademiska Förlag.

Bilagor

Bilaga 1

Intervju

Skolfrånvaro i ”en skola för alla”

Vägar tillbaka mot framtiden

En kvalitativ undersökning av skolfrånvaro
ur ett specialpedagogiskt perspektiv

Frågor

1. Vilken utbildning har du?
2. Hur många år har du arbetat som specialpedagog (eller liknande)?
3. Vilka åldrar är det på eleverna som du arbetar med?
4. Hur ser din erfarenhet av elever med skolfrånvaro (s.k. ”hemmasittare”) ut?
5. Vad är din uppfattning om orsaker varför elever inte kommer till skolan med skolfrånvaro som följd?
6. Vad har ni för främjande, förebyggande och åtgärdande arbete på skolan för att motverka skolfrånvaro?
7. Om ni har en elev som är skolfrånvarande, har ni då en färdig handlingsplan som används?
8. Samverkar ni med andra instanser i arbetet med elever i skolfrånvaro?
9. Är du nöjd med hur samverkansarbetet sköts?
10. Vad ser du som din främsta uppgift som specialpedagog i arbetet med elever i skolfrånvaro?
11. Är det något som du tycker behöver förändras vad gäller hur man arbetar med skolfrånvaro, på organisationsnivå, gruppnivå och individnivå?
12. Är det något övrigt du vill tillägga?

Patrik Lövdinger
Göteborgs universitet, SPP 610

Bilaga 2

Missivbrev

Till Rektor

Förfrågan om deltagande i en undersökning

Mitt namn är Patrik Lövdinger och jag går sista terminen i specialpedagogutbildningen (SPP600) på Göteborgs universitet. Mitt examensarbete kommer att handla om skolfrånvaro och heter...

*Skolfrånvaro i "en skola för alla"
-Vägar tillbaka mot framtiden,
En kvalitativ undersökning av skolfrånvaro ur några specialpedagogers perspektiv.*

Syftet med studien är att undersöka specialpedagogers uppfattningar om orsaker till varför elever inte kommer till skolan med skolfrånvaro som följd. Ytterligare syften är att undersöka vilka metoder och strategier grundskolorna arbetar med för att förhindra skolfrånvaro och hur samverkansarbetet ser ut.

Jag garanterar skolans och din anonymitet. Skolornas eller respondenternas namn kommer inte att namnges i några sammanhang. Deltagandet är frivilligt.

Jag kommer att höra av mig om ett par dagar för att höra om du tillåter att jag intervjuar specialpedagogen på din skola. Intervjun tar ca 45 minuter till en timme i anspråk. Önskar du ytterligare information om den aktuella studien får du gärna höra av dig till undertecknad.

Om så önskas får ni gärna ta del av examensarbetet i sin helhet när det är klart.

Tack för din medverkan.

Varberg 2015-11-16

Patrik Lövdinger
patrik.lovdinger@varberg.se