



GÖTEBORGS  
UNIVERSITET

# ”Ogiltig frånvaro i våra hjärtan”

En kvalitativ intervjustudie om frånvaro och dess  
betydelse för lärandet i teaterundervisning

Tilda Meissner  
Ämneslärarprogrammet med inriktning mot arbete  
i gymnasieskolan, Teater.



Uppsats/Examensarbete: 15 hp  
Kurs: LGTA2A  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: VT 2019  
Handledare: Pernilla Ahlstrand  
Examinator: Monica Lindgren  
Kod: V19-6100-005-LGTA2A

---

Nyckelord: Frånvaro, Sen ankomst, Lärande, Estetiska programmet, Teater

## Abstract

Studiens syfte är att undersöka hur lärare och elever på gymnasiet upplever att individens frånvaro påverkar gruppen och lärandet i arbetet med en scenisk produktion. Följande frågeställningar har formulerats för arbetet: Vilka inställningar och vilka förhållningssätt gällande frånvaro har elever och lärare i arbetet med en scenisk produktion på estetiska programmet? Vilken betydelse får frånvaron för lärandet i teaterämnet? Studiens empiri är inhämtad från fyra enskilda intervjuer med verksamma teaterlärare och fyra fokusgruppsamtal med sammanlagt 19 elever som arbetar eller nyss arbetat med en scenisk produktion. Den teoretiska utgångspunkten för studien är det sociokulturella perspektivet.

Studiens resultat visar att gruppen och lärandet påverkas av individens frånvaro. Teaterarbetet är ett grupparbete där eleverna är varandras verktyg och lär i samspel med varandra. Den mest omtalade orsaken till frånvaro är sjukdom och elever och lärare visar på en norm där sjukdom som giltig frånvaro ifrågasätts. I resultatet framkommer vikten av att ge eleverna ansvar för att motivera dem till närvaro och främja lärandet. Olika förslag för att främja närvaro och lärande presenteras. Avslutningsvis redogörs det för de följder som elever och lärare upplever kommer av frånvaro.

# Förord

Tack till alla lärare på Högskolan för scen och musik. Tack för all kunskap som ni har delat med er av. Tack till Kristin för allt stöd i ateljén och alla glada hälsningar. Tack till Lena för att du alltid går in med 100% och vill överösa oss med kunskap. Tack till Freddan för att du var den första läraren som alltid hälsade i korridoren och som alltid gav, och än idag ger, av din tid. Tack till Pernilla som kom och lyfte hela utbildningen några extra steg, tack för din entusiasm och din stöttning. Extra tack för handledningen i det här arbetet, för alla de gånger du sagt att du inte är orolig, att du tror på mig och min text.

Tack till alla informanter som ställde upp att delta i studien, utan er vore det ingen uppsats.

Tack till Amanda som glatt hjälpte mig att korrekturläsa arbetet i slutskedet!

Tack till Linnea och Bella, för alla snabba svar i gruppchatten, för arbetssällskap, fika och alla försök att prata om annat än arbetet. Tack för ert stöd och sällskap under utbildningen.

Tack till min mamma som sa åt en nervös 15 åring att våga satsa på det jag tycker om, teatern. Tack mormor och morfar för att ni alltid säger till mig att ”simma lugnt”.

Tack till min älskade Gabriel, du som har sett till att jag har fortsatt att äta och skratta. Du som ifrågasätter om jag verkligen måste fortsätta arbeta om kvällarna. Tack för värmda vetekuddar att lugna stress med och en trygg famn att få vila i.  
Jag älskar dig.

Tack till alla fantastiska elever som jag har fått leda på Medborgarskolan. Tack för allt sällskap och all erfarenhet ni gett mig. Efter fem år av skrattande, kramande, resande, föreställningar, målade teckningar och fina ord i teatersalen. Och efter fem år svettandes, utmanandes och undersökandes i skolbänken känner jag mig mer än redo att kallas teaterlärare. En av mina åttaåriga elever frågade vad jag gjorde när jag inte var hos dem. Läser till teaterlärare svarade jag. Men, åh så onödigt, det är du ju redan! sa hon.

Nu är jag teaterlärare, 'på riktigt'.  
Skriftligt, i hjärtat, i hjärnan och i magen. Tack!

# Innehållsförteckning

<b>Inledning</b> .....	<b>1</b>
1.1. <i>Bakgrund</i> .....	2
1.1.1. Styrdokumentet .....	2
1.1.2. Teater och drama .....	3
1.1.3. Frånvaro.....	3
1.2. <i>Syfte och forskningsfråga</i> .....	5
<b>2. Tidigare forskning</b> .....	<b>6</b>
2.1. <i>Orsaker till frånvaro</i> .....	7
2.1.1. Personliga faktorer .....	8
2.1.2. Hemförhållanden .....	8
2.1.3. Motivation .....	9
2.1.4. Skolklimat .....	10
2.2. <i>Följder</i> .....	13
2.2.1. Åtaganden .....	13
2.2.2. Konsekvenser .....	13
2.2.3. Lösningar .....	14
2.3. <i>Sammanfattning tidigare forskning</i> .....	15
<b>3. Teoretiskt perspektiv</b> .....	<b>17</b>
3.1. <i>Det sociokulturella perspektivet</i> .....	17
3.2. <i>Centrala begrepp</i> .....	18
<b>4. Metod</b> .....	<b>21</b>
4.1. <i>Genomförande</i> .....	21
4.1.1. Intervjuguide .....	22
4.1.2. Gruppstorlek.....	22
4.1.3. Plats.....	23
4.1.4. Dokumentation .....	23
4.2. <i>Urval</i> .....	23
4.3. <i>Analysprocess</i> .....	24
4.3.1. Analytiska begrepp.....	24
4.4. <i>Studiens tillförlitlighet</i> .....	25
4.5. <i>Etiska överväganden</i> .....	26
<b>5. Resultat</b> .....	<b>27</b>
5.1. <i>Giltiga och ogiltiga skäl till frånvaro</i> .....	27
5.2. <i>Orsaker till frånvaro och dess betydelse för lärandet</i> .....	29
5.3. <i>Individens betydelse för gruppen och lärandet</i> .....	31
5.4. <i>Lärare och elevers ansvar - för en god lärmiljö</i> .....	34
5.5. <i>Följder</i> .....	35
5.5.1. Attityder vid frånvaro .....	35
5.5.2. Konsekvenser .....	37

5.5.3. Lösningar .....	38
5.6. Sammanfattning av resultatet .....	39
<b>6. Diskussion .....</b>	<b>40</b>
6.1. Resultatdiskussion .....	40
6.2. Metoddiskussion .....	43
6.3. Avslutningsvis .....	45
<b>Referenslista .....</b>	<b>46</b>
<i>Bilaga 1</i> .....	49
<i>Bilaga 2</i> .....	52
<i>Bilaga 3</i> .....	53
<i>Bilaga 4</i> .....	54
<i>Bilaga 5</i> .....	55
<i>Bilaga 6</i> .....	56

## Inledning

Premiären närmar sig, det är två veckor kvar. Känslan av fjärlarna i magen breder ut sig bland eleverna. Ungdomarna som går en kvällskurs i teater borde repa för fullt med kostym, strålkastarljus och en känsla av att 'nu är det på riktigt'. De borde vara spända över att snart möta publik och visa upp vad vi tillsammans arbetat med under det senaste halvåret. Istället är det krismöte, en av eleverna kommer inte till teaterlektionerna. Hen har varit där då och då under de senaste månaderna men nu är det ingen som får tag på personen. Vad ska hända nu? Alla blickar vänds mot mig som lärare. Det ligger på mig att hitta en lösning, snabbt. Jag börjar fundera på eventuella inhoppare. Finns det någon från en annan grupp som kan gå med manus på scenen, eller är det bättre att låta en person i ensemblen ta över rollen och dubblera? Kanske är det bästa att ställa in föreställningen? Hur ska vi laga det stundande uppspelet och hur ska jag göra så många som möjligt nöjda?

Ett av de svåraste problem som jag mött i min verksamhet som teaterlärare är frånvarande elever. Elever som inte dyker upp på lektionerna och som gruppen inte kan räkna med. Elever som droppar in efter lektionsstart eller "övar hemma" istället för att närvara på lektionen. Det är en problematik som följt mig under åren – såväl i arbetet med grupper jag leder via ett studieförbund som under min verksamhetsförlagda utbildning (VFU) i gymnasieskolan. Under min VFU upplevde jag att lärarens vardag bestod av att lösa problem som uppstod på grund av sena ankomster, osäkerhet kring närvaro och frånvarande elever. Jag upplever att elevernas läroprocess stannade upp eftersom klassen många gånger satt och väntade in elever som skulle 'komma strax'. Eleverna droppade in efter tjugo minuter och först då påbörjades lektionen, vilket ledde till att också de närvarande eleverna varje lektion förlorade runt tjugo minuters undervisningstid. Eleverna var mitt i ett repetitionsarbete av sin slutproduktion och läraren hade gjort upp en planering över de scener som skulle repeteras. Denna fick dock ofta revideras i sista stund och en väl använd lösning var att elever fick hoppa in och ta varandras roller.

Kursen Scenisk gestaltning 3 förläggs ofta i årskurs tre och eleverna ska enligt det centrala innehållet arbeta med en scenisk produktion från idé till föreställning (Skolverket, 2011a). Undervisningen ska behandla teatern som en kollektiv konstform där samarbetets betydelse ska lyftas (ibid.) Jag anser liksom Skolverket (2011a) att teatern kännetecknas av ett kollektivt arbete och upplever därför att undervisningen i ämnet är extra sårbar. Eleverna tycks vara beroende av varandra i sin läroprocess.

Min erfarenhet är att arbetet med slutproduktionen är ett intensivt arbete som eleverna ofta ser som sitt 'stora projekt'. Min upplevelse är att det är ett laddat projekt med mycket förväntningar och förhoppningar. En möjlighet att göra något 'på riktigt' och göra det riktigt bra. Under min VFU upplevde jag att eleverna snabbt blev stressade av klasskompisars frånvaro. Trots flera veckor kvar till premiär hängde elevernas misstro på sin egen och varandras förmåga över teatersalen. Jag upplevde att läraren i samband med slutproduktionen ställdes inför komplexa situationer i avvägningen av att driva den konstnärliga processen, ta hänsyn till frånvarande elever och de närvarande klasskompisarnas kunskapsnivå. Erfarenheten fick mig att fundera över hur gruppen

och lärprocessen påverkas av individens frånvaro. Jag blev nyfiken på hur det ser ut i andra teaterklasser i den svenska gymnasieskolan. Målet med detta uppsatsarbete är således att undersöka vilka inställningar och förhållningssätt elever och lärare har till frånvaro och hur lärandet påverkas av frånvaro i teaterundervisning.

## 1.1. Bakgrund

I forskningsfrågorna undersöks frånvaro i relation till arbetet med en scenisk produktion, vilket i bakgrundens första stycke beskrivs utifrån styrdokumentet. I den litteratur som tas upp under kapitlet Tidigare forskning förekommer både begreppen drama och teater, två begrepp som kan ses som skilda ämnen eller innebära samma sak. I bakgrundens andra stycke beskrivs begreppen och hur de används i studien. Det tredje stycket beskriver och diskuterar frånvaro i den svenska gymnasieskolan ur olika perspektiv och i förhållande till lärandet.

### 1.1.1. Styrdokumentet

I studien undersöks elevers och lärares inställningar och förhållningssätt till frånvaro i förhållande till lärande i arbetet med en scenisk produktion. På det estetiska programmet med inriktning teater är följande 4 kurser obligatoriska, (Skolverket, 2011b):

- Scenisk gestaltning 1
- Scenisk gestaltning 2
- Scenisk gestaltning 3
- Teaterteori

I kurserna Scenisk gestaltning 1, 2 och 3 arbetar eleverna med en scenisk produktion på olika nivåer (Skolverket, 2011a). Majoriteten av utsagorna i resultatet behandlar kursen Scenisk gestaltning 3. I en av produktionerna deltar både årskurs två och tre i samma produktion, där genomförs de båda kurserna Scenisk gestaltning 2 och 3 samtidigt. Det centrala innehållet i Scenisk gestaltning 2 och 3 liknar varandra på flera sätt. I kurserna återfinns bland annat skrivningen att undervisningen ska behandla teatern som en kollektiv konstform. Undervisningen ska se till samarbetets betydelse när eleverna skapar en scenisk produktion (Skolverket, 2011a). Vikten av samarbete återkommer i kunskapskraven för de båda kurserna. För att uppnå kunskapskrav E står det bland annat skrivet att eleven ska samarbeta med viss säkerhet (Skolverket, 2011a).

De fyra obligatoriska kurserna är 100-poängskurser och ska därför bestå av 100 undervisningstimmar (Lärarnas Riksförbund, 2013). En rapport av Lärarnas Riksförbund (2013) visar att en majoritet av gymnasielärarna upplever att en 100-poängskurs ligger på i snitt 86 undervisningstimmar. Min erfarenhet är att Scenisk gestaltning 3 läses under en eller två terminer. Många klasser arbetar med sin slutproduktion under hela kursen. Ofta inleds Scenisk gestaltning 3 med att läraren och/eller eleverna letar efter manus. Sedan följer repetitioner parallellt med ett föreställningsarbete som berör ett flertal av teaterns olika delar. Uppgifterna kan till exempel bestå av ljus eller scenografi och ansvaret kan vara uppdelat mellan eleverna, genomföras av hela klassen gemensamt eller av läraren. Processen avslutas med en föreställning inför publik.

### 1.1.2. Teater och drama

Olsson (2006) problematiserar användandet av begreppen drama och teater. Begreppen kan betyda samma sak och ibland beskrivas som två skilda ämnen. Författaren beskriver att en vanlig definition av drama är att arbeta med teater utan publik medan teater leder fram till en föreställning. Lewis och Rainer (2012) framhåller att den internationella litteraturen använder sig av både *drama* och *theatre* för att beskriva samma typ av verksamhet. Författarna förklarar att begreppet drama i USA ofta associeras till skolämnet drama eller kan ses som ett generellt substantiv för scenkonst. I de texter som återfinns under kapitlet Tidigare forskning har jag valt att använda begreppet *teater* om jag kan utläsa att författarna syftar till teater även om den internationella litteraturen benämner det som drama.

### 1.1.3. Frånvaro

Gymnasiet är en frivillig skolform som erbjuds ungdomar efter den obligatoriska skolan. Har en elev påbörjat en gymnasieutbildning är hen dock enligt Skollagen (SFS 2010:800) skyldig att delta i skolan verksamhet, om eleven inte har särskilda skäl att utebli. Många svenska studier om frånvaro behandlar fenomenet *hemmasittare*, elever som helt slutat komma till skolan. Mitt resultat berör främst det Skolinspektionen (2016) i sin rapport kallar *ströfrånvaro*, vilket innebär att en elev har en frånvaro på 5–20% under en tidsperiod på två månader. Publikationen är en del av Skolinspektionens (ibid.) granskning och kartläggning av frånvaro i den obligatoriska skolan. På Centrala Studiestödsnämndens (CSN) (2018a) hemsida framgår det att om en elev har varit ogiltigt frånvarande vid upprepade tillfällen ska skolan rapportera frånvaron till dem. CSN är den svenska myndighet som behandlar och beviljar studiestöd (CSN, 2018b). Om eleven har sammanlagt fyra timmars frånvaro under en månad kan hans studiebidrag bli indraget. Vid särskilda fall som till exempel vid mobbning, kan skolan välja att inte rapportera in frånvaron (CSN, 2018a).

I Skolverkets (2012) allmänna råd “Arbetet med att främja närvaro och att uppmärksamma, utreda och åtgärda frånvaro i skolan” beskrivs ogiltig frånvaro som frånvaro som inte anmälts eller bekräftats av vårdnadshavare. Frånvaron kan till exempel bero på sjukdom eller läkarbesök. Om en elev har ansökt om ledighet men inte beviljats sådan och ändå är frånvarande ska även det ses som ogiltig frånvaro. Giltig frånvaro är frånvaro som i förväg har beviljats av rektor (Skolverket, 2012). I Skollagen (SFS 2010:800) framgår det att frånvaro vid sjukdom skall anmälas snarast och att rektorn får bevilja ledighet för enskilda och enstaka angelägenheter. På CSN:s (2018a) hemsida betonas det att det är gymnasieskolan som på egen hand avgör vad som bedöms som skolk. Förutom ovan nämnda orsaker till ogiltig frånvaro ges exempel som upprepade sena ankomster eller att en elev lämnar lektionen i förtid (ibid.). CSN:s (ibid.) skrift menar liksom Skollagen (SFS 2010:800) att giltig frånvaro är beviljad ledighet från rektor eller sjukanmäld elev (bekräftad från vårdnadshavare om eleven är under 18 år). Skolan kan vid lång sjukdom begära ut ett läkarintyg från eleven, vilket kan påverka om frånvaron ses som giltig eller ogiltig (CSN, 2018a). Skolinspektionens (2016) rapport betonar att frånvaro oavsett giltig eller ogiltig anledning kan leda till stora konsekvenser för eleven. I den giltiga frånvaron kan samma problembilder gömma sig som i den ogiltiga.



Grenlande (2015) anser liksom Skolverket (2010) att ströfrånvaro, långvarig frånvaro, giltig frånvaro och ogiltig frånvaro är problematisk frånvaro. Skolverket (2010) betonar att all frånvaro oavsett anledning påverkar elevens lärande negativt. Skolinspektionens rapport (2016) lyfter liksom Grenlande (2015) att frånvaron ofta beror på en komplex sammansättning av faktorer. Rapporten från Skolinspektionen (2016) delar in faktorerna i tre kategorier: skola, hem/familj och individ. Frånvaron innebär att eleven går miste om utbildning som hen har rätt till och kan vara en signal på att eleven har problem, hemma eller i skolan. Grenlande (2015) menar att frånvaro kan ge allvarliga konsekvenser i form av psykisk- och fysisk ohälsa eller påverka den psykosociala utvecklingen. Skolinspektionens (2016) rapport visar att frånvaron kan bero på den sociala miljön i skolan, konflikter med klasskompisar och/eller lärare. Karlberg och Persson (2017) förknippar liksom Grenlande (2015) skolfrånvaro med ångest, oro och depression. Karlberg och Persson (2017) trycker på det faktum att så kallade *hemmasittare* inte kan gå till skolan. Det handlar om inlärningssvårigheter eller ohälsa inte bristande motivation. Även Skolinspektionens (2016) rapport lyfter svag kunskapsutveckling som en orsak till frånvaro, någonting som leder till en ond cirkel: elevens låga kunskapsnivå leder till frånvaro vilket i sin tur leder till ett större kunskapsglapp mellan eleverna.

## 1.2. Syfte och forskningsfråga

Syftet med studien är att undersöka hur lärare och elever upplever att individens frånvaro påverkar gruppen och arbetet med en scenisk produktion. Studien undersöker hur elever och lärare bemöter frånvaro och sen ankomst i sin vardag och vilka konsekvenser individens frånvaro får för elevernas lärande. Frågeställningarna nedan har formulerats utifrån studiens syfte:

- Vilka inställningar och vilka förhållningssätt gällande frånvaro har elever och lärare i arbetet med en scenisk produktion på estetiska programmet?
- Vilken betydelse får frånvaron för lärandet i teaterämnet?

## 2. Tidigare forskning

I detta stycke presenteras den tidigare forskning som är relevant för studiens forskningsfråga. För att starta upp sökningsarbetet genomfördes en Google-sökning på ämnesorden: ”skolfrånvaro” och ”skolfrånvaro engelska” för att se vilka träffar som kom upp och vilka engelska begrepp som kunde vara lämpliga sökord. Där fann jag bland annat sökorden: “school absenteeism” (skolfrånvaro) “school refusal” (hemmasittare) och “truancy” (skolk). Min första systematiska sökning genomfördes i Göteborgs Universitetsbiblioteks tjänst Supersök. Vidare sökte jag i tidskrifterna RiDE (Research in Drama Education) och Youth Theatre Journal. En sökning genomfördes även i databasen ERIC (The Education Resource Information Center). Nedan visas de kombinationer av sökord som använts.

Ämnesord	Frånvaro	Ålder
Theater	Skolfrånvaro	Ingen avgränsning
Theatre	School absenteeism	Secondary education
Drama	School refusal	
	Truancy	
	Absence	
<b>Utökad sökning</b>	<b>Utökad sökning</b>	
Art	Attendance	
Music	Boredom	
Aesthetic subject	Tardiness	
	'At-risk' students	

Det visade sig att forskning kring frånvaro kopplad till teaterämnet gav få resultat, därför valde jag att utöka sökningen med sökorden ”art”, ”music” och ”aesthetic subject”. Även där var sökningen knapphändig. Det framkom dock en del studier om på vilket sätt konst, musik och teater kan vara bra för människor som hamnat utanför samhället. Två av dessa artiklar ansågs relevanta och ingår i den tidigare forskningen som presenteras nedan, resterande föll utanför studiens forskningsfråga och uteslöts. Forskningsfrågan behandlar gymnasieelever som är 16 till 19 år, men sökningen breddades till att inkludera ungdomar från 13 till 19 år eftersom ländernas skolsystem ser olika ut när det gäller åldersfördelningen. En avgränsning till skolnivå i sökningsfasen genomfördes enbart vid ett söktilfälle på grund av att sökningarna gav få resultat. Vid det tillfället krävdes en avgränsning och sökordet ”secondary education” användes. För en fullständig överblick av sökord, kombinationer och antal träffar se Bilaga 1.

Den tidigare forskningen presenteras nedan under tre rubriker. Den första rubriken *Orsaker* består av underrubrikerna *Personliga faktorer*, *Hemförhållanden*, *Motivation*, och *Skolklimat*. Den andra rubriken *Följder* bygger på underrubrikerna *Åtaganden* och *Konsekvenser* och den tredje rubriken *Lösningar* tar upp förslag på lösningar från elever och lärare. Studierna presenteras inledningsvis utifrån metod och urval och återkommer sedan under flera av rubrikerna. Eftersom det finns få artiklar och avhandlingar som behandlar frånvaro i den svenska skolan har sökningen breddats till att även inkludera internationella studier. Stycket bygger på 8 artiklar från USA, England, Turkiet, Canada och Sverige och en avhandling från Turkiet. Artiklarna är utgivna mellan 2010 och 2019 med undantag av en artikel publicerad 2001 och avhandlingen från 2004.

## 2.1. Orsaker till frånvaro

Pehlivan (2011) beskriver det engelska ordet absenteeism (frånvaro) som att en elev inte går till skolan, utan legitim anledning till frånvaro. Studien är kvalitativ och kvantitativ och undersöker elevers skolfrånvaro. Materialet bygger på intervjuer med 35 gymnasieelever och 568 anställda i skolan i Ankara, Turkiet. Författaren skapar tre kategorier för att förklara orsakerna till skolk. Dessa är: personliga faktorer, familjen och sociala faktorer (Pehlivan, 2011). Gase, DeFosset, Perry och Kuo (2016) lyfter sex faktorer som kan leda till skolk och skolfrånvaro. Faktorerna är relaterade till eleven, klasskompisar, familjen, skolan och samhället. Författarna har i sin kvalitativa undersökning intervjuat 39 ungdomar i åldern 13 till 19 år om deras upplevelser av skolk och skolfrånvaro. Gase et al. (2016) menar att den mest bidragande orsaken till skolk bland eleverna var skolfaktorer. Skolfaktorerna var till exempel kursens innehåll, lärarens sätt att instruera, relationen med läraren, skolstrukturen och skolklimatet. Även Ramberg, Låftman, Fransson och Modin (2019) påpekar att orsakerna bakom skolk är komplexa och inkluderar personliga, hemrelaterade, sociala, psykologiska och skolrelaterade aspekter. Studien bygger på lärare och elever från 46 gymnasieskolor i Stockholm, sammanlagt 4956 elever på gymnasiet och 1045 lärare deltog i undersökningen. Metoden var en kvantitativ enkätundersökning med flervalsfrågor. Resultatet visar att ungefär en tredjedel av informanterna har skolkat minst en hel skoldag under det gångna skolåret. Författarna räknar dessutom på ett bortfall av de elever som var frånvarande när enkäterna genomfördes. Conrad (2004) arbetade i ett teaterprojekt med en grupp gymnasieungdomar som sågs som elever *at-risk*. Benämningen *at-risk* är en sammanfattande term för ungdomar som har hoppat av eller riskerar att hoppa av skolan. Författaren beskriver att termen kommer av att ungdomar som inte går ut skolan lider av fler riskfaktorer. Teaterprojektets syfte är att öka elevernas personliga och sociala utveckling. Teaterprocessen används som ett pedagogiskt verktyg och är studiens forskningsmetod. Undersökningen är en kvalitativ etnografisk studie där forskaren både varit forskare och lärare. Även Conrad (2004) påpekar att det sällan är en enskild faktor som leder till skolfrånvaro, utan grundar sig i en kombination av flera orsaker. Författaren betonar att en faktor kan leda till fler och andra riskfaktorer. En familjekonflikt kan till exempel leda till skolk som kan leda till brottslighet (Conrad, 2004).

Kızıldag, Demirtaş-Zorbaz, och Zorbaz (2017) har i sin kvalitativa studie intervjuat 515 ungdomar i åldern 15–17 år angående elevernas engagemang i den turkiska skolan. Författarna menar att elever som är engagerade i skolan lever ett gladare och mer lyckat liv. Engagemanget leder till minskad risk för frånvaro, avhopp och beteendeproblem (Kızıldag et al., 2017). Även Horitz (2001) har undersökt elevers motivation och dess påverkan på skolfrånvaro. Författaren har i tio

års tid arbetat med *Community play*, en scenisk produktion som involverar över 100 personer i olika åldrar. Pjäsen skapas under en intensiv sexveckorsperiod och fokuserar på historiska berättelser från det egna samhället. I studien följer Horitz (2001) 40 stycken 15-åriga pojkar. Motivationen att delta i teaterövningarna när pojkarna blev tillsagda var hos de flesta liten, men när eleverna själva fick vara med och bestämma ökade motivationen till arbetet. Studien bygger på tre semi-strukturerade intervjuer. McLauclan och Winters (2014) visar i sin studie med elever i åldern 14 till 17 år att nästan två tredjedelar av informanterna (60% av tjejerna och 68 % av killarna) menar att det är teaterlektionerna som motiverar dem att komma till skolan. Eleverna har teater som ett valbart ämne och alla elever måste välja en konstnärlig kurs. I enkätstudien medverkar 19 pojkar och 35 flickor. Sex flickor och sex pojkar lottades under studien ut att medverka i enskilda intervjuer. Gallagher, Freeman och Wessells (2010) undersöker i sin studie hur teaterlärare påverkas av elever med lågt skolengagemang. Studien är en kvalitativ studie med data från två teaterklassrum. Författarna har observerat både engagemang och icke engagemang hos eleverna. Eleverna har hjälpt till att identifiera de delar av teaterarbetet som skapar eller hindrar engagemang i teaterämnet. En av lärarna berättar att avhopp är ett stort problem på deras skola. När kursen startade gick 64 elever i teaterklassen, idag är ungefär hälften kvar. Österlind (2011) har undersökt vad elever som går estetprogrammet med inriktning teater i den svenska gymnasieskolan tycker om sin utbildning. 30 elever svarade på ett frågeformulär med fem frågor. Den fråga som är av högst relevans för den här studien är ”vad är mest utmanande med att gå teaterprogrammet?”. Några av eleverna beskriver att grupparbetet som teatern ofta innebär kan vara påfrestande och ibland försvåra motivationen att närvara (Österlind, 2011).

### **2.1.1. Personliga faktorer**

Pehlivan (2011) menar att en elevs frånvaro ofta påverkas av personliga faktorer. Författaren lyfter tre omständigheter till frånvaro: eleven saknar självrespekt, social skicklighet eller självförtroende. 18 av ungdomarna i studien av Gase et al. (2016) förklarar att deras skolfrånvaro beror på psykisk ohälsa. Gallagher et al. (2010) beskriver en elev som försöker övertala sig själv att gå till skolan eftersom det är det enda sammanhanget som han fortfarande tillhör. Eleven beskriver en rädsla över att andra ska prata illa om honom och han har svårt att hitta drivkraften att ta sig till skolan (ibid.). Pehlivan (2011), Gase et al. (2016) och Gallagher et al. (2010) lyfter alkohol- och drogproblematik som en anledning till skolfrånvaro. Gase et al. (2016) menar att många av problemen grundar sig i olika typer av gängverksamhet. Österlind (2011) hänvisar till att elever som går teater på gymnasiet upplever att teaterstudierna kräver mycket av dig som person. Lektionerna kräver att eleven är redo, öppna upp sig och har ett aktivt lärande. Eleverna betonar att de ibland kan vara svårt att koppla bort händelser utanför skolan. När eleverna är trötta eller nere kan det vara svårt att finna motivation till att gå på teaterlektionen eftersom det kan vara tufft att gå upp på scenen och ge energi (Österlind, 2011). Gase et al. (2016) framhåller att eleverna är tvektiga när de ber skolan att sätta hårdare konsekvenser vid frånvaro, samtidigt som eleverna önskar en större förståelse från lärarna för sina personliga svårigheter.

### **2.1.2. Hemförhållanden**

Pehlivan (2011) framhåller elevens hemsituation som en betydande faktor för om eleven närvarar i skolans verksamhet. 15 av ungdomarna i Gase et al. (2016) studie beskriver att skolfrånvaron beror på personliga svårigheter eller familjesituationer. Svåra familjesituationer kan till exempel

bero på dödsfall inom familjen, skilsmässa eller föräldrars dåliga mående. Även Pehlivan (2011) pekar på att familjeproblem kan påverka elevens närvaro i skolan. Han tar liksom Gase et al. (2016) upp ekonomiska parametrar. Pehlivan (2011) och Ramberg et al. (2019) framhåller att skolk är vanligare hos elever som kommer från familjer med låg socioekonomisk bakgrund. Författarna menar att elever som lever tillsammans med ensamstående föräldrar i mer missgynnade områden löper större risk att utebli från skolans verksamhet. Det kan till exempel bero på att eleven måste arbeta eller har fått en bristfällig uppfostran. Pehlivan (2011) och Ramberg et al. (2019) påstår att skolk ofta är sammankopplat till föräldrarnas låga utbildningsgrad och avsaknad av skolrelaterat stöd. Lärarna i Pehlivans (2011) studie anger våld, alkohol, drogmissbruk och söndriga familjer som de vanligaste orsakerna till elevernas frånvaro. En söndrig familj kan till exempel bero på skilsmässa, dödsfall eller sjukdom (Pehlivan, 2011). Conrads (2004) beskriver en elev som nyss immigrerat och vars mamma var dödligt sjuk, flickan var hemma från skolan för att ta hand om sina yngre syskon. Eleverna menar liksom lärarna att familjeproblem är en bidragande faktor till frånvaro men anger föräldrarnas låga utbildningsgrad som den största faktorn istället för våld och droger (Pehlivan, 2011). I Conrads (2014) studie anser eleverna istället att frånvaro beror på personliga problem, familjen eller skolan.

## **2.1.3. Motivation**

### **2.1.3.1. Engagemang**

Pehlivan (2011) och Conrad (2004) beskriver elever som uttrycker att de hatar skolan. Pehlivan (2011) förklarar uttalandet med att eleven känner sig uttråkad under lektionerna och därför inte kan koncentrera sig. Österlind (2011) beskriver att några av eleverna i studien valde teater som program eftersom de var skoltrötta och hoppades att det skulle vara roligt. Gase et al. (2016) ser skolk som en påföljd av att eleven inte är intresserad av ämnet eller ser ämnets mening. Conrad (2004) beskriver en elev som ogillar skolan så mycket att hen inte ser skolk som ett problem utan som den enda lösningen.

Gase et al. (2016) betonar att skolk ofta börjar med bristande motivation i ett ämne. Den minskade motivationen leder till sämre betyg och sämre betyg minskar motivationen, vilket skapar en ond cirkel. Österlind (2011) berättar om några elever som tappat engagemanget för ämnet teater. Eleverna menar att lektionerna är för snäva och tråkiga, vilket lett till att de tappat intresset. En elev anser att nivån är för låg och att hon därför inte tycker att det är kul längre. Gallagher et al. (2010) framhåller att lärarna anser att elevernas brist på engagemang är tätt sammankopplat med frånvaroproblematiken. Vidare menar Conrad (2004) att elevernas främsta orsak till frånvaro är uttråkning. Författaren funderar kring på vilket sätt vår nutid och kunskapssyn påverkar ungdomarnas sätt att se på vad som är nödvändigt att lära sig. Kizildag et al. (2017) menar att eleverna anser att kunskap är så lätt att nå med hjälp av internet att de inte behöver den traditionella kunskap som skolan ger. Likt detta berättar Conrad (2004) om en elev som skolkar eftersom att han hellre umgås med sina vänner. Eleven menar att lektionerna inte kommer leda till arbete och därför inte är nödvändiga.

En elev i Gase et al (2016) studie lyfter att lärarens undervisningssätt och engagemang är avgörande för om han kommer till skolan. Eleven menar att om läraren är inspirerande så lär han sig

tycka om ämnet. McLauchan och Winters (2014) studie visar att nästan två tredjedelar av informanterna (60% av tjejerna och 68 % av killarna) säger att teaterlektionerna motiverar dem att komma till skolan och hela 95 % att teater skapar skolglädje. Att ha roligt i skolan, lära genom att göra och att slippa sitta bakom en bänk är några av de orsaker som författarna lyfter. Eleverna anser att teaterlektionerna skiljer sig från andra lektioner genom att de innehåller en större frihet, kreativitet och möjlighet till personlig utveckling (ibid.). Några elever framhåller att det kändes coolt och professionellt att komma in i den stora teatersalen full med scenljus. McLauchan och Winters (2014) beskriver en elev som kommer till skolan för att få vara med på teaterlektionerna, där blir eleven inte tillsagd vad hen ska göra utan får lära sig genom att använda kroppen. Vilket leder till ökad motivation och blir ett stöd i elevens läroprocess. Gase et al (2016) lyfter ett flertal elever som beskriver sig vara i behov av mer stöd från sin lärare för att nå upp till kunskapskraven. Även Pehlivan (2011) och Kizildag et al. (2017) visar på ett samband mellan bristfällig kunskap, relation till klasskompisar och motivationen att närvara i skolan.

### **2.1.3.2. Elevens äganderätt**

Horitz (2001) beskriver att lärarna utgick från tematiken ”ungas drömmar” i arbetet med teaterföreställningen i studien. Eleverna skapar scener, vilket leder till större motivation och ansvarstagande. Samma process beskrivs av McLauchan och Winters (2014) som menar att eleverna i deras studie blev motiverade av att få arbeta tillsammans i mindre grupper. I grupperna fick eleverna själva ta beslut om ämnet och innehållet i scenerna som skapades. Eleverna beskriver att teaterläraren arbetar och lär tillsammans med dem. Den tillit och det ansvar som ges värderas högt av eleverna, som får en möjlighet att äga sin egen läroprocess (McLauchan & Winters, 2014). Horitz (2001) beskriver hur eleverna i starten av projektet blev tillsagda vad de skulle göra. Det skapade en distans mellan eleverna, läraren och arbetet. Motivationen att delta minskade hos eleverna. Conrad (2014) menar att lärare måste skapa ett klassrumsklimat och arbeta utifrån en pedagogik som inkluderar alla elever. I sitt teaterprojekt arbetade författaren med att skapa utrymme för ungdomarna att våga dela med sig av sina egna erfarenheter. Conrad (ibid.) menar att det är viktigt att ungdomarna får möjlighet att lära sig av varandra och undersöka situationer som de finner relevanta i sin vardag. Gallagher et al. (2010) påstår att det faktum att processen ska leda fram till en föreställning framför publik höjer pressen på både elever och lärare. Författarna hävdar att eleverna genom att spela upp en föreställning ökar känslan av att lyckas, speciellt om arbetet har skapats av eleverna. Även Horitz (2001) visar på att eleverna genom ett engagerat arbete med pjäsen ändrade sin självbild, från att betraktade sig som tuffa bråkstakar till att se sig som engagerade ungdomar.

## **2.1.4. Skolklimat**

### **2.1.4.1. Lärmiljö**

Conrad (2014) menar att läraren för att öka närvaron behöver skapa en trygg lärmiljö med goda förutsättningar för ett kollektivt arbete i teaterundervisningen. För att uppnå en trygg lärmiljö krävs det att eleverna lär sig att visa varandra respekt. Gruppens sammanhållning stärks om eleverna tillsammans har upplevt en känsla av framgång. Conrad (2014) och Gallagher et al. (2010) betonar vikten av att sudda ut statuskillnader och fasta positioner i klassrummet. Gallagher et al. (ibid.) beskriver elever som har en fast uppfattning av att de är på ett visst sätt som inte går att

förändra. I studien beskrivs en situation då en elev skrattar åt en annan elevs gestaltning vilket ledde till att eleven som genomfört gestaltningen lämnade rummet. Eleven som skrattat sa till sitt försvar att 'det är så jag är' och menade att läraren inte fick bli arg på henne (Gallagher et al., 2010).

Gase et al. (2016) och Pehlivan (2011) betonar att skolans storlek påverkar elevernas skolfrånvaro. Elever beskriver sin närvaro som högre på en mindre skola. De menar att det på mindre skolor finns färre ställen att försvinna på och fler vuxna som kan komma på en. Även klassens storlek påverkar frånvaron, i mindre klasser upplever sig många elever vara trygga och det ges fler tillfällen att interagera med läraren, vilket främjar närvaron (Gase et al., 2016).

Ramberg et al. (2019) menar att skolans kultur, en stark skolledning och lärarkår har stor påverkan på elevernas närvaro. Författaren påstår att högre skoleffektivitet leder till mindre skolk. Elever som är mindre benägna att skolk och har hög motivationsgrad väljer skolor med en stark ledning och god skolkultur. Men det kan också vara omvänt, att elever med mycket frånvaro orsakar en sämre skolkultur (ibid.). Även Conrad (2004) beskriver att skolstrukturen har en påverkan på elevers närvaro. Författaren visar att faktorer som schemat och elevens programval kan påverka frånvaron. McLauclan och Winters (2014) framhåller vikten av struktur på lektionerna. Eleverna uppskattar rutiner som att till exempel börja varje dag med att samlas i ring, få instruktioner och att medverka i kortare uppvärmningar. Författarna beskriver en lärare som alltid ber eleverna att 'lämna livet utanför klassrummet', så att de kan koncentrera sig på arbetet. Läraren eftersträvar att eleverna ska känna att de befinner sig i en säker zon (ibid.).

#### **2.1.4.2. Klasskompisar**

En otrygg skolmiljö fylld med konflikter, mobbning, dramatik och våld kan vara en orsak till frånvaro (Gase et al., 2016, Conrad, 2004 & Pehlivan, 2011). Kizildag et al. (2017) menar att goda relationer med klasskompisar leder till ett större engagemang i skolan, vilket i sin tur leder till högre närvaro. Författarna anser att goda vänskapsrelationer i många fall kan vara det som gör att en elev kommer till skolan. Ungdomarna ser inte skolan som en plats för att utveckla kunskap utan som en trygg social plats där de kan träffa sina vänner. Kizildag et al. (ibid.) uppmanar skolorna att skapa sociala aktiviteter som till exempel sport eller konstnärlig verksamhet, i och utanför skolan, då det skulle gagna elevernas vänskapsskapande och öka elevernas engagemang i skolan. Österlind (2011) hävdar att teaterundervisning skapar en positiv miljö där eleverna får möjlighet att lära känna varandra. Författaren lyfter att teaterlektionerna är särskilt viktiga för några elever. En elev beskriver sig som skoltrött och menar att om det inte vore för teatern skulle eleven antagligen inte gå till skolan alls (Österlind, 2011). Horitz (2001) beskriver att eleverna i studien kände sig stöttade och utvecklade sitt självförtroende genom att vara en del av en ensemble. En av eleverna beskriver att klassen genom att arbeta tillsammans i teaterprojektet utvecklat sin sammanhållning och sin disciplin. I McLauclan och Winters (2014) studie beskriver eleverna att teaterklassen är en plats där de får möjlighet att lära känna sina klasskompisar. Blyga elever betonar att teater är den plats där de får lära sig att integrera med andra och lära känna nya personer. Författarna menar att teater hjälper eleverna att kunna arbeta tillsammans med alla, bland annat genom att läraren väljer grupperna och hjälper eleverna att hitta kommunikationsverktyg för att kunna arbeta tillsammans med olika typer av individer.



I Österlinds (2011) studie framkommer det att eleverna tycker att det är tufft att nästan alltid arbeta tillsammans med andra på teaterlektionerna. Eleverna framhåller vikten av att vara generös och lita på sina klasskompisar. De upplever att det är extra svårt att motivera sig till närvaro om de har en dålig dag (ibid.). En osund relation till klasskompisar är en bidragande faktor till skolfrånvaro, den osunda relationen kan grunda sig i att vissa elever har svårt att skapa goda relationer med jämnåriga (Pehlivan, 2011). Conrad (2004) beskriver en elev som fått gå om ett år och börja i en klass med yngre elever eftersom hennes kunskapsnivå inte var tillräckligt hög för att hon skulle hänga med i undervisningen i den ordinarie klassen. Eleven beskriver sina nya klasskompisar som snobbiga och omogna och stannar hellre hemma än går i den nya klassen. Pehlivan (2011) och Conrad (2004) beskriver att elever kan skolka från skolan för att få umgås med sina kompisar som går i en annan klass eller som också skolkar. Författaren menar att frånvaron kan vara ett sätt att höja sin status och berättar om en elev som skolkat och blivit relegerad från skolan och på så vis fått högre status bland sina vänner än innan. I stunden kan det kännas som en vinst för eleven. Han kunde börja arbeta på en närliggande affär, tjänade pengar och höjde på så sätt sin status i vänskapskretsen. Eleven skapade sig en identitet som 'bad-as' (Conrad, 2004).

### **2.1.4.3. Lärare**

Gase et al. (2016) menar att både positiva och negativa relationer med lärare påverkar skolfrånvaron. När elever inte tycker om sin lärare kan det bero på den personliga relationen eller lärarens undervisningssätt (Gase et al., 2016 & Conrad, 2014). Gase et al. (2016) menar att några av ungdomarna i studien betonar att frånvaron beror på att deras lärare inte engagerar sig. Eleverna upplever att läraren inte bryr sig om dem. Även McLauclan och Winters (2014) anser att läraren är den avgörande faktorn för ett gott klassrumsklimat. Författarna menar att det är viktigt att teaterläraren älskar vad hen gör och är engagerad. McLauclan och Winters (ibid.) betonar vikten av att lärare har höga förväntningar på teater eleverna, för att dessa ska förbli motiverade. Eleverna tycker om att bli utmanade, då får de ett större fokus och mer energi (ibid.). Ramberg et al. (2019) visar även på att en högre grad av närvarande lärare minskar antalet frånvarande elever.

Conrad (2004) påstår att lärare och elever får en ovanlig relation under en teaterprocess. För att elever ska känna sig trygga och våga lära, behöver lärare och elever vara på samma nivå. I många lärsituationer ses läraren som den auktoritära som ska sätta betyg och vara hård. Författaren menar att hon i samråd med ordinarie lärare tog beslutet att ingen betygsättning skulle ske under studiens gång. Conrad (ibid.) lät eleverna komma och gå som de ville, ännu ett försök att radera tvång och regler. Eftersom eleverna skapade scener med hjälp av egna erfarenheter och improvisation krävdes inte den disciplin som annars krävs när en elev ska lära sig ett manus. En student som till en början anmält sig enbart vilja hjälpa till med tekniken var snabbt en del i skapandeprocessen och blev tillslut en del av ensemblen. Frånvarande elever fick möjligheten att göra upp andra arrangemang med teaterläraren för att kunna delta i projektet (ibid.).

## 2.2. Följder

### 2.2.1. Åtaganden

Flera av eleverna i Gase et al. (2016) studie önskar hårdare eller mer konsekventa åtagande mot skolk. Eleverna beskriver att de vill att lärarna ska pusha, kontrollera och lära eleven en läxa. Författarna betonar vikten av att lärare utför de konsekvenser de hotat med. En elev beskriver hur hennes lärare vid upprepade tillfällen sagt att hon skulle ringa elevens föräldrar. Samtalet blev aldrig av och eleven förstod snabbt att det var tomma hot (ibid.). Enligt Gase et al. (2016) skolkade fler än hälften av eleverna för första gången på mellanstadiet. Eleverna menar att deras frånvaro inte väckt någon reaktion hos skolan. Andra elever berättar att skolan försökte att nå föräldrarna men att det enkelt kunde förhindras genom att eleven gav läraren fel telefonnummer eller slängde det hemskickade brevet (ibid.). Några av eleverna beskriver hur de varit på möten i skolan med lärare, rektor och föräldrar. Mötena ledde i princip aldrig till någon beteendeförändring hos eleverna och var i sig inte en tillräckligt stor insats. Skolans försök att 'straffa' eleverna genom telefonsamtal till vårdnadshavare och kvarsittningar gav inget resultat. För att uppnå förändring krävs det att eleven ser straffet som allvarligt. Eleverna behöver ta kontroll över sina handlingar för att kunna förändra sitt beteende (Gase et al., 2016). Pehlivan (2011) menar att alla elever i hans studier beskriver att deras föräldrar blivit arga och tagit problematiken seriöst när de blivit kontaktade av skolan på grund av att eleven varit frånvarande. Ibland är det eleven själv som berättat och ibland fick föräldrarna veta från någon av skolans personal. En elev i Conrads (2004) studie beskriver att det är kicken att bryta mot skolans regler och risken att bli upptäckt som gör att han skolkar.

### 2.2.2. Konsekvenser

Ramberg et al. (2019) betonar att all frånvaro, även i låg grad har visat sig påverka eleven. Påföljder kan vara att eleven får lägre betyg, lider av högre risk att hoppa av skolan och bidrar till negativa påföljder senare i livet. Ungdomarna som Conrad (2004) möter i sin studie har hoppat av eller riskerar att hoppa av skolan. Dessa elever tenderar att starta konflikter med vänner och ha ansvarslöst sex. Ofta hamnar eleverna dessutom i ett drogmissbruk. Conrad (2004) och Ramberg et al. (2019) framhåller att eleverna senare i livet kan besväras av sämre arbetsmöjligheter, kriminalitet, dåligt självförtroende och depression. Pehlivan (2011) betonar vikten av att alla elever går ut gymnasiet, inte enbart för att förbereda sig för universitetsstudier eller ett yrke utan även för att skapa en bas av kunskap som samhället kräver. Författaren betonar att människor som går ut skolan har en större möjlighet att följa sitt eget intresse och leva ett lyckligare liv. En elevs frånvaro har inte enbart en negativ påverkan på eleven utan även hans familj och samhället i stort (Pehlivan, 2011).

Pehlivan (2011) betonar att förutom eleverna är det lärare som blir mest påverkade av skolfrånvaron. Författaren påstår att nyexaminerade och oerfarna lärare är de som påverkas mest. En av lärarens uppgifter vid frånvaro är att uppdatera eleven om vad hen missat under lektionen. Det tar lång tid att få tillbaka eleven in i systemet (Pehlivan, 2011). Gallagher et al. (2010) beskriver att läraren kan känna skuld över elevens bristande närvaro. Läraren ser det som sin uppgift att enga-

gera eleverna och anser sig ha misslyckats om de inte är engagerade. Några av eleverna var frånvarande vid föreställningen i studien, vilket upplevdes som ett misslyckande för läraren som resonerar kring om frånvaron kan bero på elevernas bristande kunskaper. Några av eleverna hade varit svåra att få till skolan under hela terminen och läraren hade svårt att släppa tanken på om hen hade kunnat göra mer (Gallagher et al., 2010). Författarna observerade lärares estetiska och sociala ideal i en teaterproduktion med ungdomar. Estetiska ideal beskrivs som att skapa en bra konstnärlig föreställning och att lära eleverna olika teatertekniker. De sociala idealen skildras istället av konstruktiva diskussioner i klassen, närvarande elever och elever som är engagerade och hängivna sitt arbete med produktionen (ibid.). Lärarna upplever att produktionen hade blivit mycket bättre om alla elever varit närvarande. En lärare beskriver att många från publiken gav komplimanger och tycktes gilla föreställningen. Läraren kände dock en besvikelse eftersom hen visste att det hade kunnat bli mycket bättre. Gallagher et al. (2010) beskriver en dubbelhet hos lärarna som gjorde det svårt att skilja på det estetiska och den sociala utvecklingen. Lärarna tappades med att både vara oroliga och medkännande när det gällde elevens personliga och sociala problem samtidigt som de ville göra en välarbetad konstnärlig teaterföreställning (ibid.).

Pehlivan (2011) menar att en elevs frånvaro inte enbart påverkar individen utan även de andra eleverna i klassen. Författaren påpekar att gruppdynamiken i gruppen kan påverkas negativt. Det finns även en risk för att andra elever inspireras av den frånvarande elevens dåliga beteende. Det kan skapa en attityd bland eleverna om att skolans regler inte behöver följas (ibid.).

### 2.2.3. Lösningar

För att hitta lösningar på frånvaroproblematiken betonar eleverna i Gase et al. (2016) studie vikten av att få stöd och support från sin familj. Det är viktigt att vårdnadshavare är engagerade i barnens skolgång. Eleverna menar dock att föräldrarna behöver ett större stöd och ett bättre samarbete med skolan för att kunna lyckas. Gase et al. (ibid.) presenterar skolrelaterade lösningar som består i mer engagerande kurser och lärare. Studien visar att ett större engagemang hos eleverna minskar risken för skolk. Om läraren är inspirerande lär sig eleverna att tycka om ämnet, det är viktigt att hitta inspirerande arbetssätt och arbetsmaterial. Författarna lyfter att positiva relationer med lärare varit orsaken till att elever kommit till skolan. Det handlar om lärare som bryr sig om eleverna, frågar varför de är frånvarande, tar kontakt med hemmet och i något fall till och med hämtar upp eleven på väg till skolan (ibid.). Även Pehlivan (2011) framhåller vikten av en god relation mellan elev och lärare. En elev i Horitz (2001) studie beskriver sin goda relation till lärarna med att de behandlade honom som vuxen. Lärarna i teaterprojektet gav eleven respekt och förväntade sig det samma tillbaka, vilket ledde till att han ville ta sitt ansvar och närvara på lektionerna (Horitz, 2001).

En elev lyfter att han uppskattar grupparbete eftersom att han har enklare att lära tillsammans med andra. Eleven ser snabbt resultat och motiveras att fortsätta komma till skolan (Gase et al., 2016). Även Horitz (2001) menar att arbete tillsammans med klasskompisar hjälpte eleverna att tillsammans växa upp och se på skolan med mer vuxna ögon. Författaren framhåller att elevernas självförtroende växer och att de upplever sig stöttade när de fick vara en del av en ensemble. En av eleverna beskriver att klassen genom att arbeta tillsammans i teaterprojektet har utvecklat sin

sammanhållning och ökat sin disciplin (Horitz, 2001). Conrad (2004) använde sig av teater för att lyfta elevernas historier och för att hjälpa eleverna att se på historierna och sin frånvaro från ett annat perspektiv, i en kollektiv process. Detta är enligt Conrad (ibid.) ett sätt att lyfta en problematik tillsammans med andra, analysera anledningar till problemet och komma med lösningar. Författaren beskriver teaterprocessen som ett tillfälle för ungdomarna att få lyfta det de tycker är viktigt. Genom att se på olika situationerna från ett utifrånperspektiv och genom att gestalta olika karaktärer växer elevernas ansvarskänsla (Conrad, 2004).

I Pelikans (2011) och Kizildag et al. (2017) studier diskuteras vem som har ansvar när det gäller elevens frånvaro. Elever och personal tycks se olika på de avgörande faktorerna som leder till frånvaro. Författarna framhåller att skolans personal ser eleven och dennes familj som skyldiga till elevens frånvaro medan eleverna anger skolparametrar och lärare. Både skolan och eleven håller varandra skyldiga. Pehlivan (ibid.) och Kizildag et al. (ibid.) menar att skolfrånvaro måste lösas genom ett samarbete mellan elev, hem och skola. Ramberg et al. (2019) framhäver vikten av ett gott skolklimat för att förhindra skolk. Författarna menar att eftersom skolk är ett växande problem i alla EU-länder borde förändringar ske på flera strukturella nivåer. Insatser riktade till individer och särskilt utsatta grupper skulle minska frånvaron. Ramberg et al. (ibid.) betonar att insatser behöver ske på nationell och internationell nivå. Det behöver ske genom att skapa tydligare riktlinjer kring vilka insatser som bör sättas in vid skolk. Pehlivan (2011) menar att elever som har inlärningsproblem skulle hjälpas av en studiegrupp efter skoltid. Författaren anser även att aktiviteter som musik, teater och sport borde inkluderas i skolan för att främja en god psykisk hälsa.

## 2.3. Sammanfattning tidigare forskning

Den tidigare forskningen lyfter orsaker till elevens frånvaro, konsekvenser av frånvaro, åtgärder vid frånvaro och diskuterar lösningar till problematiken.

Orsaker till frånvaro delas av Pehlivan (2011) och Ramberg et al. (2019) in i faktorerna: personliga-, skol- och hemfaktorer. De personliga faktorerna som presenteras handlar främst om psykisk ohälsa eller drogproblematik (Pehlivan, 2011, Gase et al., 2016 & Gallagher et al., 2010). Pehlivan (2011) och Gase et al. (2016) framhåller att elevens hemförhållande har stor påverkan på elevens grad av närvaro i skolan. Ofta beror det på att eleven lever i en svår familjesituation men kan också bero på föräldrarnas socioekonomiska bakgrund eller avsaknad av studierelaterade stöd från hemmet (Pehlivan, 2011 & Ramberg et al., 2019). Elevernas brist på engagemang i ämnet är en av de skolfaktorer som påstås leda till frånvaro (Conrad, 2004, Gase et al., 2016, Pehlivan, 2011 & Österlind, 2011). Några elever i McLauclan och Winters (2014) studie framhåller att det är teaterlektionerna som motiverar dem att gå till skolan. Pehlivan (2011) och Kizildag et al. (2017) visar på ett samband mellan frånvaro, relationer, motivation och bristfälliga kunskaper. Horitz (2001), McLauclan och Winters (2014) och Conrad (2014) visar på att elevernas engagemang ökar när de i grupp får ta över en större del av ansvaret för den sceniska produktionen och lära tillsammans med andra. Flera av studierna i den tidigare forskningen visar på att lärmiljön påverkar elevens närvaro (Conrad, 2014, Gallagher et al., 2010, Pehlivan, 2011 & Ramberg et al., 2019). Lärmiljön påverkas av sociala aspekter som gruppdynamik och status i klassen (Conrad,

2014, Gallagher et al., 2010), skolans storlek (Gase et al., 2016 & Pehlivan, 2011) och skolkulturen (Ramberg et al., 2019 & McLauclan och Winters, 2014).

Gase et al. (2016) framhäver att eleverna i deras studie önskar hårdare och mer konsekventa åtaganden mot skolk, det skulle motivera eleverna att förändra sitt beteende. Conrad (2004) och Ramberg et al. (2019) lyfter konsekvenser som kan uppstå på grund av elevens frånvaro. Författarna menar att frånvaron påverkar elevens framtid och i förlängningen hela samhället. Pehlivan (2011) betonar att lärarens arbetsbelastning ökar när elever är frånvarande. Gallagher et al. (2010) beskriver att läraren kan känna skuld eller misslyckande vid elevers frånvaro. I Pehlivan (2011) och Kizildag et al. (2017) studier lyfts olika åsikter kring vem som har ansvaret för elevers frånvaro: eleverna eller skolan?

De lösningar som presenteras handlar bland annat om ett ökat stöd från familj, skolan och lärarna (Gase et al., 2016). En elev i Horitzs (2001) studie framhåller att möjligheten att arbeta tillsammans med andra har höjt hans motivation. Även Conrad (2014) visar i sin studie att elevernas motivation till skolarbetet ökar när de i grupp fick ett större ansvar. Ramberg et al. (2019) lyfter att problemet behöver lösas på nationell och internationell nivå eftersom frånvaro är ett problem som återfinns i alla EU-länder.

### 3. Teoretiskt perspektiv

Den teoretiska anknytning som använts i studien är ett sociokulturellt perspektiv. Som nämnts i inledning och bakgrund bygger teaterundervisning på en kollektiv arbetsform där elever lär tillsammans med andra. Vilket sker till exempel genom att eleverna tränar text med varandra som motläsare eller repar scener med varandra som medspelare. Studien syftar till att undersöka vilka inställningar och förhållningssätt elever och lärare har till frånavaro och dess påverkan på lärandet. Det kan med fördel ses utifrån ett sociokulturellt perspektiv som utgår från att lärandet sker i en social miljö, i samspel med andra (Säljö, 2000). Teorin och dess centrala begrepp kommer i detta kapitel att introduceras.

#### 3.1. Det sociokulturella perspektivet

Säljö (2000) betonar att vårt sätt att uppfatta verkligheten, kommunicera, bete oss och tänka är formade av sociala och kulturella beteenden. Författaren fortsätter beskrivningen av människans agerande genom att förklara att hon på gott och ont skapar sin omvärld. Människan anpassar sig inte enbart till de förutsättningar som finns. Säljö framhåller att ”Kunskap lever först i samspel mellan människor och blir sedan en del av den enskilde individen och hans eller hennes tänkande/handlande” (Säljö, 2000, s.9).

Det sociokulturella perspektivet tar sin utgångspunkt i Lev Semenovich Vygotskijs (1896–1934) arbete om lärande och utveckling (Lindqvist, 1999 & Säljö, 2017). Säljö (2017) beskriver Vygotskijs bakgrund som brokig med breda intressen för bland annat medicin, litteratur, juridik, estetik och konst. Dessa färgade hans syn på lärande och utveckling. Det sociokulturella perspektivet föddes som en motreaktion mot den rådande offentligt accepterade vetenskapen Pavlos reflexologi (ibid.). Lindqvist (1999) framhäver att Vygotskijs idéer väckt stort intresse och har påverkat såväl den ryska och svenska som den amerikanska skolan. I de utredningar som gjordes inför läroplansreformerna 1994 fick den sociokulturella teorin stor påverkan (Lindqvist, 1999 & Säljö, 2017). Vygotskijs kulturhistoriska teori blev således grunden för en ny pedagogisk inriktning och har också kommit att påverka flera senare utredningar (ibid.).

Både Lindqvist (1999) och Säljö (2017) ställer sig frågan om hur det kommer till sig att den sociokulturella teorin åter fått ett sådant genombrott så många år senare. Säljö (2017) hänvisar bland annat till vårt mångkulturella och allt mer globaliserade samhälle. Författaren menar att nu framträder kunskapsskillnader och värderingar allt tydligare. Säljö (ibid.) beskriver kunskaper som en resurs som människan använder i sitt handlande i vardagen. Författaren förklarar att kunskap är det som hjälper människan att se ett problem eller en företeelse som något hon redan har erfarenhet av. Dysthe (2003) menar att det sociokulturella perspektivets syn på lärande, engagemang och motivation kan ses från två perspektiv. Å ena sidan lyfts det att motivationen påverkas av de föreställningar och förväntningar som samhället lägger på barn och unga, å andra sidan har också skolans läromiljö och situationer som skapar möjlighet för aktivt lärande stor påverkan (Dysthe, 2003). Säljö (2000) betonar att ”Den som inte har kunskap blir beroende av den som har kunskap” (s.102). Säljö (ibid.) menar att kunskap i vårt komplexa samhälle får ett marknadsvärde och därav blir ett medel för maktutövning. Den som har kunskap skaffar sig privilegier, vilket blir ett demokratiskt problem som skapar både innan- och utanförskap (Säljö, 2000).

## 3.2. Centrala begrepp

### Mediering

Mediering är ett av det sociokulturella perspektivets mest grundläggande begrepp och kommer ursprungligen från det tyska ordet *vermittlung* (förmedling) (Säljö, 2017). Begreppet synliggör att människan inte står i direkt kontakt med omvärlden utan använder sig av olika fysiska och språkliga redskap för att analysera och förstå sin omvärld (ibid.). Språkliga redskap är till exempel bokstäver, siffror och begrepp och dessa har sitt ursprung i den kulturella utvecklingen, de är självklara för oss men skulle kunna innebära något helt annat för en människa från en annan kultur eller tid (ibid.). Säljö (2017) ger exempel på fysiska redskap, så som en spade eller ett tangentbord. Författaren poängterar att människan är beroende av både språkliga och fysiska redskap i samspel. En hastighetsmätare är ett fysiskt redskap men den skulle inte vara användbar om vi inte kunde tyda tecken och siffror vilka är språkliga redskap (ibid.). Istället för att skilja redskapen åt kan verktyg som är både språkliga och fysiska, till exempel hastighetsmätaren eller måttstocken, benämnas kulturella verktyg (Säljö, 2017). Dysthe (2003) betonar att människan kan och bör ta hjälp av verktyg, så kallade artefakter och personer i sin läroprocess.

### Scaffolding

Lindqvist (1999) beskriver *scaffolding* som att en elev lär sig hur ett problem ska lösas av en mer erfaren handledare. Den av Lindqvist (1999) kallade mer erfarna handledaren kallas av Säljö (2000) den mer kompetente kamraten men syftar till samma princip. Fortsättningsvis används benämningen den mer erfarna handledaren vilket åsyftar läraren. Säljö (2000) beskriver hur den mer erfarna handledaren inledningsvis ger eleven mycket stöd men att stödet långsamt avtar med tiden. Författaren varnar för att om den mer erfarna handledaren gör för mycket av jobbet blir eleven enbart en passiv åskådare (Säljö, 2017). Säljö (2000) menar att den mer erfarna handledaren bör använda sig av stöttor som "...kan jämföras med ett slags vägräcken som håller barnet på vägbanan genom att modern övervakar och korrigerar kursen i handlingen" (s.123). Samma procedur beskrivs av Lindqvist (1999) som menar att eleven får en struktur eller modell för det som ska läras och sedan bör klara av uppgiften på egen hand.

### Den närmste proximala utvecklingszonen

Säljö (2017) menar att Vygotskij såg på lärande som en ständig utveckling. När en individ lärt sig en sak var hen redan på väg att lära sig något nytt. Det förklarade Vygotskij med att individen befann sig i *den närmste proximala utvecklingszonen* (ibid.). Lindqvist (1999) framhäver att den närmste utvecklingszonen är förhållandet mellan personens faktiska utvecklingszon och den potentiella. Säljö (2017) framhäver att utvecklingszonen är den zon där människan är redo att lära sig något nytt. Att med hjälp av den mer erfarna handledaren lära sig hantera nya kulturella redskap för att *appropriera* kunskap (ibid.). Vygotskij betonar att det inte är elevens nuvarande kunskap som ska vara utgångspunkten för undervisning utan elevens potential. Men undervisningen får inte heller utgå från kunskap som eleven aldrig tidigare mött utan eleven bör få möjlighet att utvecklas inom ramen för sin förmåga (Lindqvist, 1999). I figuren nedan visar Säljö (2000) på de steg som bör tas

hänsyn till vid undervisning. När läraren planerar undervisningen bör hen utgå från elevens uppnådda kompetens, se till elevens framtida kompetens och därmed undervisa i elevens utvecklingszon.



Figur 2: Utvecklingszon efter Säljö (2000, s.122).

### Zonen för möjlig utveckling

Hundeide (2003) beskriver risken att diagnostisera eller anta att ett barn inte kommer klara av en uppgift. Författaren menar att om läraren har uppfattningen att en elev inte kommer att prestera kommer föreställningen bli självuppfylld. Om läraren inte 'tror' på elevens kompetens kommer en ond cirkel av ömsesidigt avvisande och bristande motivation att infinna sig. Hundeide (2003) anser att det därför är viktigt att läraren ser till elevens *zon för möjlig utveckling*, framhåller elevens positiva prestation och ser elevens möjlighet att lyckas.

### Appropriering

*Appropriering* är det begrepp som används inom det sociokulturella perspektivet för att förstå lärande (Säljö, 2017). Säljö (2000) beskriver att människan under alla tillfällen har möjlighet att *appropriera* kunskaper från andra människor. Det är ett sätt att beskriva, ta till sig och förstå lärande. Säljö (2000) framhäver att *appropriering* innebär att en person tillägnar sig ett kulturellt verktyg. Vilket innebär att en person kan använda verktyget i vissa situationer, för vissa syften. *Appropriering* av begrepp eller förmågor är inte något definitivt utan bör ses som en gradvis process som ofta sker i undervisningssituationer men även kan ske i andra miljöer (Säljö, 2000).

### Sekundär socialisation

Den *sekundära socialisationen* sker i organisationer som till exempel skolan, till skillnad från den primära socialisationen som sker i hemmet (Säljö, 2000). Säljö (ibid.) beskriver hur den sekundära skiljer sig från den primära eftersom barnet inte har samma band till organisationen, lärare och klasskompisar som till hemmet och sin familj. Författaren lyfter aspekter som att läraren har mindre uppsikt över barnen och att rutinerna skiljer sig åt. I hemmet sker de flesta lärsituationer i direkt utövning medan kunnandet i skolan är ett mål i sig (Säljö, 2000).

### Intersubjektiva rum & deltagarstrukturer

Alla skolor har sina egna regler och normer vilket skapar en viss skolkultur (Hundeide, 2003). Det *intersubjektiva rummet* växer fram mellan deltagarna och är en tyst överenskommelse om hur deltagarna ska förhålla sig till varandra. Det skapas en slags ram av ömsesidiga förväntningar vad det gäller ansvar, intimitet, rättigheter, språk och positioner. Hundeide (2003) framhäver att det handlar om att eleven har en viss skolkompetens för att bemästra klassens språk och regler. Eleverna ingår i olika *deltagarstrukturer* som förändras beroende på situationen (ibid.). Rolfördelningen och maktstrukturen i klassen kan förändras beroende på om eleven är i klassrummet, på rast eller hemma. Det är ett evigt pågående socialt spel (Hundeide, 2003).



## Lärmiljö

Specialpedagogiska myndigheten (2017) beskriver *lärmiljön* som den miljö och det sammanhang som en elev befinner sig i. Lärandet sker i samspel med andra och en god *lärmiljö* är viktig för ett gott lärande. Vilken värdegrund och vilka attityder eleven möter i klassrummet påverkar elevens *lärmiljö* (Specialpedagogiska myndigheten, 2017). Dysthe (2003) anser att det är viktigt att skolan skapar en god *lärmiljö*. Hon framhäver vikten av att individen känner sig accepterad och trygg för att det ska vara möjligt att skapa en god lärprocess. Lindqvist (1999) poängterar att miljön inte är något som befinner sig utanför människan. Vi kan inte säga vart miljöns inflytande slutar och vart kroppens börjar, de båda påverkar varandra (ibid.).

## 4. Metod

Studiens metod är flera halvstrukturerade kvalitativa forskningsintervjuer. Kvale och Brinkmann (2009) beskriver hur den kvalitativa intervjun syftar till att ge forskaren en större förståelse för intervjupersonens vardagsvärld och möjligheten att se ett ämne ur hans perspektiv. I den här studien är jag intresserad av lärares och elevers inställning och förhållningssätt till frånvaro och dess påverkan på lärandet. Widerberg (2002) framhåller forskaren som det viktigaste redskapet i en kvalitativ intervjustudie. Det är forskarens uppgift att få fram och följa upp intervjupersonens berättelser och erfarenheter. Widerberg (ibid.) poängterar att det inte behöver utesluta en välplanerad intervjuguide och genomtänkta följdfrågor. Men författaren framhäver att utmärkande för den kvalitativa forskningsanalysen är forskarens möjlighet att ställa följdfrågor och fördjupa de delar av berättelsen som kastar ljus över forskningsfrågan (Widerberg, 2002).

Kvale och Brinkmann (2009) betonar att kunskap i den kvalitativa forskningsintervjun produceras socialt mellan intervjuaren och intervjupersonen. Intervjuns kvalitet beror på intervjuarens färdighet och därför kan inga särskilda regler för metoden bestämmas. Vidare belyser Kvale och Brinkmann (ibid.) vikten av att reflektera över den maktsymmetri som uppstår vid en kvalitativ intervju. Författarna menar att intervjuaren går in med en överlägsen maktposition gentemot informanten. Med tanke på ovan har jag valt att genomföra fokusgruppsintervjuer med de medverkande eleverna. Även Wibeck (2010) betonar styrkan i att genomföra fokusgruppsintervjuer med barn och ungdomar. Författaren anser att barn och ungdomar känner sig tryggare i en situation där de är fler än forskaren. Barnen får en större möjlighet att göra sina röster hörda på ett mer bekvämt sätt. Fokusgruppsamtalen är som Wibeck (2010) framhåller ett sätt att låta människor i grupp tolka, förstå och ge mening åt ett fenomen. Vilket passar bra i relation till studien syfte, att undersöka hur individens frånvaro påverkar gruppen. I mina samtal med lärare var jag inte orolig över en ojämn maktsymmetri och valde att genomföra enskilda intervjuer. Wibeck (ibid.) lyfter att valet mellan enskilda intervjuer och gruppintervjuer är en fråga om djup eller bredd. I en gruppintervju finns utrymme för skilda idéer och åsikter som analyseras och prövas mot varandra i stunden. I enskilda intervjuer finns istället möjlighet att ställa djupgående frågor och en större möjlighet för intervjupersonen att svara utan att bli avbruten eller hindrad av andras närvaro.

### 4.1. Genomförande

Kvale och Brinkmann (2009) betonar att det inte finns regler eller standardiserade procedurer för att genomföra en intervjustudie. Nedan återges de sju stadier som författarna trots detta presenterar för att stötta den oerfarne intervjuaren. Jag har utgått från nedan stadier i planerandet av den självständiga studien.

1. Tematisering
2. Planering
3. Intervjun
4. Utskrift
5. Analys
6. Verifiering
7. Rapportering

(Kvale och Brinkmann, 2009, s.119–120).

Jag påbörjade arbetet med studien redan under sommaren 2018 med tematisering: att formulera undersökningens syfte och frågeställning (Kvale och Brinkmann, 2009). Våren 2019 slipades tematiseringen till, forskningsfrågan utvecklades och planeringen för arbetet fortsatte. Författarna framhåller att planeringen ska genomföras med hänsyn till alla ovanstående sju steg. I planeringsstadiet beslutades när intervjuerna skulle ske, vart de skulle hållas, hur de skulle gå till och vilka frågor som skulle ingå i intervjuguiden.

### 4.1.1. Intervjuguide

När frågeställningarna till de enskilda intervjuerna (se bilaga 2) formulerades utgick jag från den tabell som Kvale och Brinkmann (2009) utformat med tematiska forskningsfrågor som omarbetas till intervjufrågor (se bilaga 3). Intervjuerna inleddes med några bakgrunds- och uppvärmningsfrågor som behandlade lärarens erfarenhet, skolan läraren arbetar på och det senaste sceniska projekt läraren arbetat/arbetar med. Intervjun fortsatte med mer introducerande frågor kring ämnet och sedan med de omarbetade tematiska forskningsfrågor som nämnts ovan. Intervjun avslutades med en möjlighet för läraren att lyfta vad hen upplevde var viktigast utifrån vårt samtal samt att göra tillägg om det fanns något som läraren upplevt missats under intervjun.

Vid utformandet av frågorna inför fokusgruppsintervjuerna (se bilaga 4) utgick jag från den intervjuguide som skapats för de enskilda intervjuerna med lärare. Jag tog stöd i Wibecks (2010) guide över en strukturerad intervju, som innehöll följande steg: *introduktionsfrågor, övergångsfrågor, nyckelfrågor, avslutande frågor och slutfråga*. Jag startade med fyra introduktionsfrågor, som inleder intervjun för att "värma upp" deltagarna och låta alla komma till tals. Efter det första intervjutillfället togs en av frågorna bort, för att förskjuta fokus till de frågor som berör forskningsfrågan. Min upplevelse var att deltagarna samtalande utan svårigheter. Därefter följde några övergångsfrågor som fanns till för att introducera ämnet för deltagarna. Övergångsfrågorna övergick sedan i nyckelfrågor. Wibeck (2010) rekommenderar att det ska vara två till fem nyckelfrågor och att mer tid ska läggas på dem än övriga frågor. Intervjun avrundades med avslutande frågor som gav deltagarna möjlighet att poängtera sin slutliga position och reflektera över det som sagts under samtalet. Intervjun avslutades med att informanterna gavs möjlighet att lägga till något som de upplevde missats under samtalet.

Kvale och Brinkmann (2009) betonar att frågorna som ställs i intervjuguiden skall formuleras i deskriptiv form med många hur- och vad-frågor genom vilka målet är att framkalla spontana ut-sagor. Författarna varnar för användandet av varför-frågan. De menar att "varför?" passar sig bäst i slutet av intervjun och om det används i stor grad kan intervjupersonen uppleva sig förhörd. De menar också att varför-frågan egentligen är forskarens uppgift att ta reda på. I enlighet med ovan har jag försökt att undvika "varför?" i mina intervjufrågor.

### 4.1.2. Gruppstorlek

När det gäller antalet elever i fokusgruppsamtalen utgick jag från Wibecks (2010) rekommendation om en grupp på fyra till sex deltagare. Författaren menar att det kan vara svårt att ge alla möjlighet att uttrycka sig i en större grupp. Hon påpekar att det är lättare att en informant 'försvinner' i en större grupp och en större risk att det uppstår subgrupper. Wibeck (ibid.) flaggar även

för problematiken som kan uppstå i en liten grupp, om gruppen består av tre deltagare finns risken att en av personerna tar rollen som medlare mellan de andra två deltagarna. Inför alla intervjuer var fem till sju personer anmälda. Under intervjun med sju anmälda dök enbart tre informanter upp. Den fokusgruppintervjun blev den med minst antal deltagare. Problematiken med att en informant skulle bli medlare som Wibeck (2010) flaggade för upplevdes inte som ett problem i intervjusituationen.

### **4.1.3.Plats**

Alla intervjuer är genomförda på den skola som var lärarens arbetsplats eller den skola som eleverna gick på vid studiens genomförande. Widerberg (2002) råder intervjuaren att sätta fokusgruppdeltagarna i en ring, så att alla kan se alla. Författaren menar att intervjuaren gärna får bjuda på något att äta för att skapa en högre trivsel i rummet. Om möjligheten fanns förberedde jag det rum där intervjun skulle hållas innan deltagarna infunnit sig. Förberedelserna bestod i att sätta stolar eller mattor i en ring, lägga fram samtyckestillstånd, pennor, chokladbollar och vindruvor.

### **4.1.4.Dokumentation**

Intervjuerna har dokumenterats med hjälp av en extern ljudinspelare och min mobiltelefon. Jag valde att använda både mobiltelefonen och ljudinspelaren av säkerhetsskäl. Wibeck (2010) framhåller att en inspelningsapparat har till fördel att deltagarna för det mesta glömmet bort att de spelas in och talar obehindrat. Även Kvale och Brinkmann (2009) rekommenderar användandet av ljudinspelare eftersom det tillåter forskaren att lägga större fokus på informanten, ämnet och dynamiken. Wibeck (2010) varnar för att det kan uppstå svårigheter vid transkriberingen av en ljudfil när intervjuaren ska uppfatta vem det är som talar, framförallt i enkönade grupper. Hon menar att transkriberingen kan underlättas genom att forskaren för anteckningar om vem som talar under intervjun. Jag antecknade namnet på den som talade och de första orden under studiens första fokusgruppsamtal men insåg snabbt att det tog för stort fokus och att jag inte hade behov av anteckningarna under transkriberingen.

## **4.2. Urval**

För att hitta studiens informanter användes det som Wibeck (2010) benämner som kontaktpersoner. Jag kontaktade fyra lärare som jag visste arbetade som teaterlärare på gymnasiet via mail. I mailet bifogade jag missivbrev (se Bilaga 5) och frågade om lärarna ville medverka i min studie. Så bad jag lärarna att koppla samman mig med elever som arbetade eller nyss avslutat ett arbete med en scenisk produktion. Samtliga lärare deltar i studien. Eleverna kontaktades av sin lärare och läraren hjälpte till att hitta en lämplig tid för att träffa och intervjuva intresserade elever. När det gäller urvalet av antalet elever har jag valt de deltagare som jag fått tillgång till. I två av fyra klasser är antalet elever inte fler än sex och därför tillfrågades samtliga. I övriga två klasserna bad jag läraren välja sju elever att tillfråga. Wibeck (2010) tipsar om att alltid kontakta en mer informant än det ultimata antalet för att säkerhetsställa att inte för många faller bort och intervjun måste ställas in.

## 4.3. Analysprocess

För att underlätta analysen av intervjuerna bör dessa transkriberas (Kvale och Brinkmann, 2009 & Wibeck, 2010). Författarna poängterar att transkriberingen kan göras på olika nivåer. Hur noggrann transkriberingen ska vara och hur mycket som ska tas med är upp till var och en. Men Kvale och Brinkmann (2009) menar att vissa standardval bör tas. Transkriberingen får en mer skriftspråklig karaktär om utfyllnadsord som ”mmm” och ”ehm” tas bort. Dock finns risken att transkriberingen kan förlora en del av informantens personlighet eller känslor. Det samma gäller valet att exkludera pauser, betoningar och emotionella uttryck. I studiens transkribering av intervjuerna har pauser, markörer för att deltagarna avbryter eller talar i mun på varandra, utfyllnadsord vid ställen som upplevts betydelsefulla (till exempel när informanten tar en paus för att fundera) och emotionella uttryck som skratt och suckar återgetts. Wibeck (2010) menar att ett skratt kan stå för att deltagaren känner skam över någonting och en paus kan indikera på att det är ett känsligt ämne eller att deltagarna börjar tröttna. Att tala i mun på varandra kan till exempel vara ett tecken på engagemang eller konkurrens. Vid de tillfällen där jag anser att ett förtydligande behövs i ett citat har detta angetts inom parentes. Jag har liksom Wibeck (ibid.) förespråkar arbetat med transkribering och analys som två parallella processer. Det har skett genom att utsagor som upplevdes typiska för ett ämne/tema markerades och kommenterades redan under transkriberingen.

Metoden för studiens analys är en strukturerad innehållsanalys. Wibeck (2010) beskriver analysen som ett sätt att komma åt det innehåll som tagits upp i intervjun. Författaren beskriver att det första steget är att gå tillbaka till syftet och forskningsfråga eftersom dessa bör styra både datainsamling och analys. Nästa steg var kodningsprocessen, Kvale och Brinkmann (2009) menar att kodningen av en text som skrivs i olika kategorier gör det möjligt att se mer övergripligt på en utsaga och förstå dess mening. Jag har, liksom Wibeck (2010) förespråkar, använt mig av olika färgkombinationer för olika typer av uttalanden och samlat dessa under så kallade etiketter som med en kortare sammanfattning beskriver innehållet. Etiketterna har analyserats och utifrån dessa har jag bildat kategorier. Kvale och Brinkmann (2009) menar att kategorierna kan vara beskrivna på förhand eller komma ur texten. De kategorier som använts i studien har växt fram ur det transkriberade materialet. Genom den här typen av analys kunde jag med enkelhet tyda om teman återkom och om de i så fall följde samma linje eller visade en annan åsikt. Wibeck (2010) betonar att det är viktigt att ta hänsyn till uttalandes kontext. Vad menar informanten med det hen säger och i vilket sammanhang görs uttalandet. Författaren poängterar även att en informants uttalande i första person väger tyngre än någon som talar om en situation utifrån tredje person.

### 4.3.1. Analytiska begrepp

Följande begrepp från den sociokulturella teorin (se kapitel 3) användes i analys av det empiriska materialet:

*Mediering* - Vilka fysiska, språkliga eller kulturella redskap beskrivs av informanterna och hur används dessa?

*Den närmste proximala utvecklingszonen* – Så fort en individ lärt sig något är hen redan på väg att lära sig något nytt. Den proximala utvecklingszonen ligger mellan det individen redan bemästrar och det som är hens framtida kompetens.

*Zonen för möjlig utveckling* – Vikten av att hitta uppgifter och lösningar som eleven klarar av. Om läraren inte 'tror' på elevens möjlighet att lyckas kommer eleven att misslyckas.

*Scaffolding* – Eleven tar hjälp av en mer erfaren handledare inom sin utvecklingszon för att nå sin framtida kompetens. *Scaffolding* handlar om hur läraren succesivt skapar ramar och lämnar över ansvar till eleven.

*Appropriering* – Hur en elev förstår och tar till sig kunskap från andra människor.

*Sekundär socialisation* – Den sekundära socialisationen sker i organisationer som skolan. Hur är elevernas inställning till skolan och de relationer som skapas där?

*Intersubjektiva rum* – Vilka regler och normer har gruppen skapat genom tyst överenskommelse? Hur påverkar de gruppen?

*Deltagarstrukturer* – Vilken maktposition erhåller eleven i gruppen och hur behåller eleven positionen?

*Lärmiljö* – Hur påverkas elever och lärare av lärmiljön? *Lärmiljön* innefattar relationer, den fysiska miljön och gruppens värderingar.

## 4.4. Studiens tillförlitlighet

Studiens tillförlitlighet diskuteras utifrån de tre termerna: *reliabilitet*, *validitet* och *generaliserbarhet*. Tillsammans kan forskaren med hjälp av termerna undersöka studiens kvalitet. Kvale och Brinkmann (2009) menar att en studies reliabilitet diskuteras utifrån möjligheten för en annan forskare att reproducera studien vid en annan tidpunkt och komma fram till ett liknande resultat. Graden av reliabilitet diskuteras även utifrån om risken finns att informanten skulle förändra sina svar om intervjupersonen byttes ut (ibid.). Jag har träffat samtliga informanter tidigare i andra sammanhang, vilket skulle kunna påverka deras utsagor. I en av klasserna har jag spenderat en längre tid innan intervjun vilket ökade min förförståelse för gruppen och individerna. Min förförståelse kan ha påverkat de följdfrågor jag ställde. Det kan även ha påverkat min analys eftersom jag tidvis hade en större förståelse för informanternas svar.

Validitet är ett mått på hur väl studien undersöker det den är avsedd att undersöka. Kvale och Brinkmann (2009) framhåller att validitet i en intervjustudie är beroende av intervjuarens hantverkskunnande. Författarna anser att forskaren bör ifrågasätta de framkomna resultaten och spela sin egen 'djävulens advokat'. Jag är en ovan intervjuare som genom de åtta genomförda intervjuerna utvecklat mitt intervjuhantverk. Efter den första intervjun reviderades intervjuguiden en aning. Detta kunde eventuellt förhindrats genom en "provintervju", men tyvärr gav inte den

knappa tidsramen möjlighet för det. Kvale och Brinkmann (2009) beskriver att en studies validitet kan öka genom att intervjuaren har möjlighet att jämföra informanternas svar, som hör till samma sammanhang. I studien har jag haft möjlighet att jämföra informanter som går i samma klass, skola och gymnasieprogram. Jag har fått ta del av både elevers och lärares historier och kunnat ställa dem i relation till varandra, vilket höjer studiens validitet. Även Wibeck (2010) betonar att validiteten i en studie ökar när liknande uttryck återfinns i flera utsagor. Författaren varnar för risken att informanter i fokusgruppssamtal begränsar sina uttalanden på grund av andra deltagares närvaro. Därför är det viktigt att se utsagorna från informanternas perspektiv i en hel kontext.

Genom att utreda studiens generaliserbarhet undersöks i vilken grad studiens resultat främst är intressant ur ett lokalt intresse eller dess möjlighet att överföras på andra situationer och personer (Kvale & Brinkmann, 2009). Studiens resultat kan generaliseras genom en *naturalistisk generalisering* (ibid). *Naturalistisk generalisering* innebär att informantens erfarenheter, den tysta kunskapen, verbaliseras och övergår till explicita påståenden. Den tysta kunskap som lärare och elever i studien besitter om frånvaro, genom erfarenheter och åsikter, verbaliseras och övergår till explicit påståendekunskap (Kvale & Brinkmann, 2009).

## 4.5. Etiska överväganden

Studien har utformats med stöd i Vetenskapsrådets forskningsetiska principer och dess fyra huvudkrav: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet u.å). Alla informanter är över 15 år och har därför på egen hand undertecknat informerats samtycke (se Bilaga 5). Lärarna skickades ett missivbrev (se Bilaga 6), med information om studien och metoden samt hur materialet skulle användas, före genomförandet av intervjun. Lärarna ombads även föra vidare informationen till eleverna. Innan varje intervju delades informerats samtycke ut till alla informanter och innehållet lästes upp av intervjuaren. Informerats samtycke innebär att intervjupersonerna informeras om studiens syfte, metod, konfidentialitet, vad materialet kommer användas till och att personen när som helst kan avbryta sin medverkan (Kvale & Brinkmann, 2009). Wibeck (2010) framhåller att fokusgruppintervjuerna ger informanterna stora möjligheter att uttala sig på egna villkor. Individerna kan enkelt smälta samman med gruppen och undvika att uttala sig om ämnet upplevs känsligt. Kvale och Brinkmann (2009) beskriver att konfidentitet innebär att forskaren försäkrar att inga personliga data som kan avslöja informantens identitet kommer ut. För att nå konfidentitet i studien har alla namn bytts ut mot pseudonymer, både personnamn och skolor. En bokstav slumpades fram för att namnge skolorna, bokstaven blev S. Namnen som använts på skolorna är Sagoskolan, Sjöstaden och Slottskolan. Eleverna kallas elev med ett följande nummer i den turordning de uttalar sig i intervjun, i det stycke som valts ut som citat. Eleverna har därför fått nummer upp till siffran 4 trots att 19 elever deltar i intervjun. Lärarna som var fyra stycken har fått en siffra var och behåller därför samma siffra genom hela intervjun. Enligt nyttjandekravet får de uppgifter som samlats in enbart användas i forskningsändamål (Vetenskapsrådet, u.å). Jag försäkrar på heder och samvete att de insamlade uppgifterna förvaras i säkerhet och inte har eller kommer att användas till annat ändamål än de informanterna har informerats om. När arbetet är godkänt kommer allt material att raderas och förstöras.

## 5. Resultat

Resultatkapitlet består av fem avsnitt som presenterar informanternas utsagor utifrån syfte, forskningsfrågor och det sociokulturella perspektivet. I den inledande texten klargörs informanternas förhållande till begreppet frånvaro. Där beskrivs även vikten av närvaro för ett gott lärande. Sedan följer rubrikerna: *Giltiga och ogiltiga skäl till frånvaro*, *Orsaker till frånvaro och dess betydelse för lärandet*, *Individens betydelse för gruppen och lärandet*, *Lärare och elevers ansvar - för en god lärmiljö* och *Följder*. Rubriken *Följder* består av de tre underrubrikerna: *Attityder vid frånvaro*, *Konsekvenser* och *Lösningar*. Eleverna som deltar i studien kommer från fyra klasser på tre olika skolor som i studien benämns som Slottskolan, Sjöstaden och Sagoskolan. Eleverna tituleras *elev 1* till *4* beroende på när i ordning elevens uttalande kommer i citatet. Lärarna tituleras: *lärare 1*, *lärare 2*, *lärare 3* och *lärare 4* och behåller samma siffra genom hela resultatet.

Eleverna i studien beskriver begreppet frånvaro utifrån fysisk frånvaro och mental frånvaro. Fysisk frånvaro omnämns främst som sen ankomst eller en sammanhållen frånvaro av både elever och lärare. Eleverna på samtliga tre skolor anger att sen ankomst är den faktor som främst påverkat deras pågående eller nyss avslutade sceniska produktion negativt. Eleverna beskriver mental frånvaro som att en person närvarar på lektionen men vägrar att arbeta, är okoncentrerad eller till exempel inte gör skoluppgifter. I resultatkapitlet kommer elevers fysiska frånvaro betecknas frånvaro eftersom att få utsagor behandlar den mentala frånvaron.

Hög närvaro beskrivs av Slottskolans elever som en av de viktigaste parametrarna i arbetet med en teaterproduktion. En av eleverna menar att "... viktigast att man är i tid, att man är där när andra är där. Typ viktigare än att man är duktig eller har massa kunskaper". Eleverna i Slottskolan och Sjöstaden beskriver liksom det sociokulturella perspektivet att deras lärande är beroende av den sociala miljön och att lärandet sker i samspel med andra (Säljö, 2000). När klasskamrater är frånvarande försvåras repetitionen eftersom eleverna får svårt att veta vart de ska gå, stå eller mot vem en replik ska riktas. Eleverna använder sina klasskamrater som verktyg, artefakter för att *appropriera* kunskap (ibid.). En elev ger exempel på problematiken genom att beskriva hur hon knyter upp sina repliker på det som medspelare gör eller säger. När många saknas upplever hon kortslutning och minns inte sina repliker. Det eleven beskriver kan tolkas som *mediering* i och med att lärandet beskrivs ske i samband med andra.

### 5.1. Giltiga och ogiltiga skäl till frånvaro

Samtliga klasser beskriver frånvaro under föreställningsperioden som en mardröm. Normen i klasserna, det som Hundeide (2003) beskriver som det *intersubjektiva rummet* är att närvara oavsett hälsotillstånd under föreställningsperioden. Samtliga klasser och två av lärarna anser att den enda legitima anledningen till frånvaro under föreställningsperiod är maginfluensa. Det är ett förhållningssätt som gruppen skapat tillsammans med läraren. Lärare 3 ser feber i föreställningsveckan som ett gränsfall för giltig frånvaro. Det har hänt att hanbett en elev att "...proppa dig med Alvedon och bara släpa dig hit" men mötts av motstånd från föräldrar som anser att ett barn med feber inte ska gå till skolan. Många elever betonar att de inte kan välja att vara friska och att sjukdom därför borde vara en giltig anledning till frånvaro. Samtidigt poängterar flera av eleverna att det är en svår moralisk fråga eftersom individens sjukdom påverkar gruppen. Lärare 2 framhåller



att majoriteten av ungdomarna kommer till teaterlektionerna även om de är lite hängiga. Hon menar att eleverna förstår att de kommer längre i arbetet med den sceniska processen om alla är närvarande. Lärare 3 beskriver att han brukar förklara för eleverna att godkänd frånvaro är magsjuka, inskrivning på sjukhus och begravning. Läraren beskriver att exemplen ger eleverna en möjlighet att förstå hur allvarlig en anledning till frånvaro bör vara. Ur ett sociokulturellt perspektiv blir lärarens exempel ett sätt för eleverna att *appropriera* allvaret i frånvaro (Säljö, 2000). Att lära sig vikten av närvaro i det kollektiva arbetet som teater innebär, för att främja en god gemensam läroprocess.

Eleverna i Sjöstaden och lärare 1 lyfter att frånvaro orsakad av faktorer som en inte kan ta kontroll över är giltig frånvaro. Det kan handla om en olycka eller att bussen är sen. En elev frågar sina klasskompisar vad de anser om frånvaro på grund av en tandläkartid, vilket läraren ser som giltig frånvaro trots att eleven har möjlighet att boka om tiden.

Elev 1: Har man fått den så har man väl fått den, det är ju inte så att man orkar krångla för att byta bara för att, ja, jag har en lektion nu.

Elev 2: Vad fan, ska man... Nej.

Elev 1: Fine om det hade varit något jätteviktigt, dagen innan föreställning...

Elev 3: Nu när jag bokade tandläkartid så tror jag att jag fick boka den själv. Så jag bestämde helt själv. Jag ringde in till min tandläkare.

Elev 4: Ja, jag brukar boka om mina tider, i fall det är på någon (lektion).

Säljö (2000) påpekar att skolan är en *sekundär socialisation*, vilket innebär att eleverna inte har samma känslomässiga band till skolan och individerna i den som till hemmet och familjen. Det framkommer ur citatet att elevernas känsla av respekt för det sceniska arbetet, lärare och klasskompisar skiljer sig åt. Det är viktigt att gruppen skapar sig ett gemensamt *intersubjektivt rum* (Hundeide, 2003) för att undvika konflikter i frågan om tandläkartid är giltig eller ogiltig frånvaro.

Lärare 4 anser inte att det finns giltig eller ogiltig frånvaro utan att det handlar om hur eleven kommunicerar, han framhåller att "... det handlar om kommunikation. Är du borta för en begravning utan att säga något så är det lika frustrerande tycker jag...". Ett stort antal elever och lärare betonar vikten av kommunikation vid frånvaro och sena ankomster. Sjöstadens elever understryker att det handlar om respekt för gruppen och läroprocessen. Lärare 4 och elever från Slottskolan betonar att när elever anmäler sin frånvaro ger det läraren möjlighet att planera om lektionen så att närvarande elever kan arbeta vidare. En elev från Sagoskolan beskriver att deras lärare tar hänsyn till elevernas engagemang vid godkännandet av frånvaro. Vid ett tillfälle behövde eleven gå tidigare från en lektion, läraren svarade med att inte notera frånvaron. Med förklaringen att eleven upplevdes lägga ner tid på produktionsarbetet utanför den ordinarie skoltiden, och på så vis redan hade arbetat igen den förlorade tiden.

Lärare 1 uppskattar när ledningen går ut med riktlinjer kring giltiga orsaker för frånvaro till både elever och lärare. Då gör alla lärare lika och det är enklare att vara konsekvent. Uppkörning eller teoriprov som krävs för körkort är exempel på anledningar som ses som giltig frånvaro enligt ledningen på två av skolorna. En elev kan ansöka om ledighet från sin kontaktlärare och blir hen

nekad ledighet kan elever över 18 år på egen hand ändå sjukanmäla sig. Två av lärarna belyser att närvaron då registreras som giltig trots att läraren vet att eleven är ogiltigt frånvarande.

Lärare 1: När jag sett någon frånvaroanmäld så har jag bara, okej. Då står det redan där som giltig frånvaro [skratt]. Man kanske kan ändra det, men det är nog svårt att driva den kampen, tror jag.

Inte heller Lärare 3 har ändrat anmäld frånvaro till ogiltig. Läraren beskriver att det samtalat fås tas med eleven i verkligheten, utanför systemet.

## 5.2. Orsaker till frånvaro och dess betydelse för lärandet

En av de vanligaste orsakerna till frånvaro enligt informanterna är sjukdom så som förkylningar, influensa, kroniska sjukdomar och psykisk ohälsa. Acceptansen för frånvaro orsakad av sjukdom varierar. En elev från Slottskolan beskriver att en klasskamrat med en kronisk sjukdom ofta är sen på morgonen. Irriterad konstaterar eleven att sjukdomen inte kan ses som en bortförklaring.

Elev: Vi har alla sämre förutsättningar i olika områden, till exempel är jag inte bra på matte. Då kan jag inte skylla på att jag fick dåligt betyg utan då måste jag plugga mer än andra. Det är lite så också om man har en kronisk sjukdom. Det är jättejobbigt. Jag kan inte ens föreställa mig hur det är, men då får man faktiskt ställa klockan tidigare. Om det tar en timme extra för en att gå upp på morgonen.

Psykisk ohälsa återkommer i elevernas utsagor, en elev framhäver att ångesten blir till en ond spiral. Eleven stannar hemma på grund av ångest och då ökar ångesten eftersom hen missar mycket i skolan, vilket gör det ännu svårare att ta sig tillbaks. Eleven framhåller dock att om andra påverkas av ens dåliga mående har en ett ansvar för att försöka förändra sin situation. I samtal med eleverna framgår tydligt klassernas olika *intersubjektiva rum* (Hundeide, 2003), vilka normer som finns kring frånvaro vid sjukdom och vilka orsaker som accepteras av gruppen. Allt för att lärandet i samspel med andra ska påverkas så lite som möjligt (Säljö, 2000).

Flera av lärarna menar att frånvaro kan bero på anledningar som handlar om elevernas tid efter skolan, som till exempel ansökningsdagar och månstring. Lärare 2 beskriver att hon tillsammans med eleverna sitter med planering av uppspel för att undvika frånvaro i föreställningsperioden. Hon betonar dock att när uppspelt väl är lagt, är ingen frånvaro giltig. Läraren berättar om en elev som för några år sen kom en vecka innan föreställning och berättade att han skulle söka scenskolan på en av uppspelsdagarna. Läraren beskriver att hon försökte hjälpa eleven att byta dag, men när det inte gick fick han inte åka. Han förstod och accepterade situationen när han såg att läraren hade försökt att hjälpa honom. Läraren beskriver att hon "... aldrig haft några problem med det (frånvaro vid uppspel) i trean, att nej, man kommer. Man ställer inte in någon föreställning...".

Estetiska programmet beskrivs enligt en av eleverna ha låg status och framställs som "lekprogrammet" av andra elever på skolan. Eleven menar att hon till slut tror på det de säger och upplever inte att de estetiska lektionerna är viktiga. Flera av eleverna beskriver en känsla av meningslöshet under teaterlektionerna. En av eleverna beskriver en upplevelse av att inte missa något viktigt om hon missar en teaterlektion, "...det känns som att man inte missar någonting typ, man

ba, ah vi gör väll samma sak som förra veckan...”. För att motivera till högre närvaro och främja lärprocessen krävs det att lektionerna känns meningsfulla. En elev från Sjöstaden beskriver att hon inte varit med i de scener som repeterats under lång tid, istället har hon på egen hand arbetat med sin monolog vilket har upplevts meningslöst. Säljö (2017) betonar att det är viktigt att se till elevens *närmsta proximala utvecklingszon* för att främja ett gott lärande. Eleverna beskriver sig omotiverade eftersom de inte upplever att de utmanas i sitt lärande. Läraren tycks ha fastnat i elevens uppnådda kompetens istället för att se mot personens framtida kompetens. Eleven som arbetat på egen hand skulle med *scaffolding* (ibid.) kunna utmanas i sin utvecklingszon. Eleven tycks vara i behov av den mer erfarne handledaren som i detta fall är läraren för att komma vidare i sin läroprocess, öka motivationen och motverka frånvaro (Lindqvist, 1999 & Säljö, 2000).

Säljö (2000) poängterar att skolan är en *sekundär socialisation* vars normer och rutiner ofta skiljer sig från den primära socialisationen, hemmet. Lärare 4 beskriver att eleverna kommer med olika hem- och skolkulturer. Det är de ”duktiga” eleverna som redan har bra självförtroende, är trevliga och vet hur de ska föra sig med auktoriteter. Sedan finns det de som aldrig har passat in i skolsystemet och saknar motivation att närvara i skolan. Hundeide (2003) framhäver att det krävs en viss skolkompetens för att eleven ska vara en del av gruppens *intersubjektiva rum*. En elev från Sagoskolan beskriver att hon var rädd att klasskompisarna skulle vara arga när hon kom tillbaks till skolan efter att ha varit långvarigt sjuk. När klasskompisarna istället var glada för att hon kom kändes det skönt och motiverade eleven att fortsätta kämpa till skolan. Två av lärarna framhäver att frånvaron kan vara förknippad med sociala aspekter som att inte trivas eller känna sig trygg i gruppen, vilket enligt Dysthe (2003) påverkar *lärmiljön* negativt. *Lärmiljön* kan även vara den fysiska miljö som eleverna befinner sig i (Specialpedagogiska myndigheten, 2017). Två av klasserna har teaterlektioner på en annan skola och några elever ansåg att frånvaron skulle minska om alla lektioner var på samma plats. Flera elever protesterade eftersom de tycker om att byta miljö och uppskattar den avslappnade stämningen på ’teaterskolan’.

Några elever upplever att klasskompisar använder sena ankomster som statusmarkör, vilket kan vara ett sätt att behålla eller höja sin plats i gruppen, att upprätthålla *deltagarstrukturen* (Hundeide, 2003). En elev från Sjöstaden beskriver hur hon sagt till gruppen att det var dags att gå tillbaks efter rast men fått svaret: ”Nej, vi börjar när vi kommer” från en klasskompis. Eleven fortsätter ”Det är verkligen den jargongen, att när alla är på plats då börjar vi”. Lärare 1 anser att en oengagerad stämning lätt smittar och att det kan vara förödande om en ledarfigur med en dalande energi påverkar gruppens normer. Lärare 1 och flera av klasserna beskriver att sena ankomster har blivit en norm. I gruppens *intersubjektiva rum* finns en acceptans för frånvaro (Hundeide, 2003). Läraren beskriver det som en tyst överenskommelse som är svår att förändra. Nedan diskuterar eleverna i Sagoskolan klassens förhållande till sena ankomster.

Elev 1: Jag tycker inte att det är så farligt.

Elev 2: Nej, men det är tio minuter hit, tjugo minuter dit, en halvtimme ibland.

Elev 3: Jag tycker inte att vi är jättelidande av det, men det händer nog ganska ofta.

Elev 2: Det är nästan som att vi inte tänker på det längre.

Elev 3: Nej exakt!

Elev 2: ... Så börjar vi värma upp och så har liksom en timme gått.

Elev 1; Nej, En timme?!

Elev 3: Inte en timme.

Elev 2: 40 minuter i alla fall.

Elev 1: Det var väldigt överdrivet

...

Elev 1: ...Vårt arbete genomsyras lite av den så kallade akademiska kvarten.

Eleverna beskriver att gruppen slappnar av och suddar ut regler. Lärare 1 betonar att elevens skolkultur, värderingar och tidigare vanor påverkar hans förhållningssätt till frånvaro. Läraren berättar om ett samtal med en elev med mycket frånvaro. Eleven beskriver sig haft hög frånvaro sen lågstadiet och upplevde det inte som någon stor grej. Ur ett sociokulturellt perspektiv kan det ses vara en del av elevens skolkompetens och vilka *intersubjektiva rum* eleven har med sig från tidigare grupper och sammanhang (Hundeide, 2003).

Elever från Slottskolan och Sjöstaden menar att sena ankomster kan bero på vilken attityd personen har till överenskomna tider. Vissa kommer alltid komma i god tid medan andra inte kan låta bli att pressa tiden.

Elev 1: Vissa andra gillar att pressa tiden till max och ligga kvar i sängen så länge de kan. Det kan vara gött ibland, men jag mår inte bra utav det på morgonen.

Elev 2: Nej för fan, jag blir stressad i min egen själ om jag skulle komma sent. Jag får fan dåligt samvete om jag kommer typ en minut sent. Inte för alla andras skull utan för min egen skull. Fan jag klarar inte av att komma försent. Jag tycker att det är skitjobbigt.

...

Elev 3: Men asså jag får ju dåligt samvete varje gång jag går in genom dörren (för sent), men jag kan ändå inte. Det blir så ändå.

Flera elever beskriver att motivationen att komma i tid har minskat under gymnasietiden. En elev berättar att hon långsamt ökat sin sena ankomst sen ettan. En anledning till ökad frånvaro, beskrivs av eleverna vara att de sena ankomsterna inte väcker någon reaktion hos läraren.

### 5.3. Individens betydelse för gruppen och lärandet

Vid samtliga intervjuer poängterar elever och lärare vid upprepade tillfällen att individens frånvaro påverkar gruppen och lärmiljön.

Elev 1: Man tänker på det som ett grupparbete och att alla blir lidande av att en inte gör det den ska och så.

Elev 2: Tänk på det som ett zoo och du är den som matar alla djuren, om du inte kommer så får inga djur mat.

Elev 1: Bra liknelse.

Elev 3: Och då blir alla djuren asarga.

Elev 2: Då blir dem aggressiva djur.

Tre av fyra klasser är överens om att närvaro under teaterlektioner är viktigare än närvaro i andra ämnen. Eftersom arbetssättet under teaterlektionerna ofta är grupparbete, påverkas gruppen och lärprocessen i större utsträckning av individens handlande. Lärare 2 upplever inte att lärare i andra ämnen talar lika mycket om vikten att närvara på lektionerna som hon gör. Läraren menar att de flesta lärare ser det som mentorns uppgift att betona vikten av skolarbetet "...skolan i sig är ju en sak, medans en uppsättningsperiod, alltså lektionerna för att göra en föreställning är något annat" eftersom eleverna är beroende av varandras närvaro i sitt lärande. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv krävs därför en större del av *scaffolding* i teaterämnet. Läraren behöver vara den erfarna handledaren och sätta tydliga ramar vad det gäller elevernas närvaro (Säljö, 2000).

Elever från Sagoskolan anser att det är svårt att hålla energi och fokus på arbetet när flera personer är frånvarande. Lärare 2 förklarar den sänkta energin med att "...det blir ett tyngre lass att dra för dem som är kvar, när det är någon som är borta". Eleverna i Sjöstaden anser att sena ankomster leder till att energin i rummet minskar och påverkar arbetet resten av lektionen.

Elev: ... missar man uppvärmning och liksom inte får, det är ju typ i uppvärmningen som man får energi, att vi blir taggade på att göra någonting och utan energi så är det ju inte. Så om någon kommer in genom dörren och ska göra en scen, direkt efter att den har ställt sig upp från sängen. Då är det ju såhär, det blir en kontrast från de andra...

Elever från Sagoskolan beskriver att det kan upplevas onödigt att själv närvara när många är frånvarande. Lärare 3 berättar att tre av hans elever ställt in en repetition eftersom den fjärde personen i gruppen var på skolresa. Läraren svarade med ett mail till eleverna: "Vi ställer inte in!" "Det är väldigt viktigt att vi utnyttjar den tiden och ni kommer att få uppgifter. Vi som är här, vi jobbar". Elever från tre av klasserna betonar vikten av att alla i gruppen arbetar effektivt och ger energi. Det skapar en känsla av att komma framåt i processen och motiverar till närvaro. För att motverka frånvaro anser lärare 2 att alla elever måste känna att de har en meningsfull sysselsättning. Det är viktigt att eleverna känner sig betydelsefulla i förhållande till sin och gruppens utveckling.

Eleverna från Slottskolan och Sjöstaden framhåller vikten av god gruppdynamik och samarbetsförmåga för att motverka frånvaro. Eleverna på Slottskolan anser att en stöttande stämning i klassrummet är viktig för att skapa en god *lärmiljö* (Dysthe, 2003) så att eleverna vågar komma till lektionen även om de mår psykiskt eller fysiskt dåligt. Eleverna menar att gruppdynamiken kan skadas av sen ankomst eftersom det ofta leder till konflikter i gruppen. Även lärare 2 framhåller vikten av en god gruppdynamik för att främja närvaro. Eftersom vi lär i samspel med andra (Säljö, 2017) är en god gruppdynamik och möjligheten att arbeta tillsammans viktig. Lärare 4 framhäver vikten av att känna tillhörighet i arbetet, vilket hon kommenterar enligt följande: "Man kan ha helt olika uppfattningar om livet, politik och religion, men man känner att vi hör ihop". Elevers reaktioner på andras frånvaro beror enligt lärare 4 på elevernas känslomässiga bindningar

till varandra. Ibland kan det hända att elever skyddar och stöttar en vän genom att förklara att eleven kommer nästa tillfälle. Sjöstadens elever menar att relationen med klasskompisar de inte känner så väl påverkas negativt av frånvaro.

Elev 1: För man känner ju inte dem så mycket.

Elev 2: Man blir jättearg på dem.

Elev 1: ...Om man inte har en så direkt bild av personen och sen, den enda man har är från lektionen. Och den personen alltid kommer sent, då får man kanske typ en/

Elev 2: /Negativ/

Elev 1: /Bild av personen.

En elev från Sjöstaden anser inte att relationerna i klassen påverkas av frånvaro. En annan elev känner irritation och framhåller att det kan uppstå konflikter i gruppen när personen inte visar ånger vid frånvaro. Konflikter som uppstår vid frånvaro beskriver Lärare 4 som det värsta med frånvaroproblematiken. Han menar att en anledning till irritationen kan vara att eleverna ofta arbetar i par. Den elev som är närvarande blir ensam och frustrerad över att inte komma framåt i arbetet. Även Slottskolans elever beskriver att relationerna i klassen försämras när den egna arbetsinsatsen och lärprocessen påverkas av frånvaro. Lärare 3 anser att eleverna ofta har en förståelse för en klasskamrat som inte lyckats ta sig till skolan men ”...om det är någon annan som har väldigt stora svårigheter, men har lyckats ta sig hit, då blir den ju förstås sur om det är någon annan som inte kommer”.

Flera av eleverna beskriver att de får dåligt samvete om de är frånvarande från en teaterlektion. En elev från Sagoskolan beskriver en känsla av att svika klassen om hon är hemma, även om hon är väldigt sjuk, en känsla som kanske kommer från att eleven vill behålla sin plats i *deltagarstrukturen* och inte gå emot klassens *intersubjektiva rum* (Hundeide, 2003). Eleverna diskuterar om känslan av dåligt samvete är positiv eller negativ.

Elev 1: Det kan vara lite bra ändå. Asså såhär, vet man ju ändå att ja men jag kanske måste ta lite ansvar sen när jag kommer tillbaka.

Elev 2: Det är både den här ”ditt eget ansvar delen” men samtidigt om man är sjuk, har feber eller något. Man kan inte gå. Att ligga hemma hela dagen och oroa sig över att inte vara (i skolan).

Elev 3: Det är inte så bra.

Elev 1: Jag tycker att det tyder på att man ändå har, känner ansvar om man har dåligt samvete, men det är ju inte bra i en stor mängd [skratt].

En elev från Sjöstaden tror inte att de som är frånvarande tänker på att frånvaron drabbar hela gruppen, att alla elevers lärande och lärmiljö påverkas negativt av individens handlande. Två av eleverna från Slottskolan upplever en oförståelse för det grupparbete som teatern innebär hos

sina klasskompisar, att det finns de som tror att teater handlar om jaget. Det händer att klasskompisar väljer att stanna hemma om det är planerat att repetera en scen som de inte deltar i. Eleverna beskriver det som avsaknad av respekt för arbetets helhet.

Elev: Det är ju som att någon har ett födelsedagskalas och så kommer man jättesent och bara ”ÖHH!” Asså det kanske var en dålig jämförelse. Men något som betyder väldigt mycket och så är det någon som, inte såhär, åh jag måste, jag kommer sent. ... Nått som betyder väldigt mycket för väldigt många, så ja. Det sårar ju.

Eleverna i Slottskolan beskriver hur en i ensemblen blev så sjuk att hon inte kunde närvara på föreställningen. De andra i gruppen samlades redan klockan 07.00 för att rädda föreställningen. Alla i klassen kom i tid och var motiverade att arbeta. En elev beskriver att det handlar om drivkraften att slutföra det påbörjade projektet och att inte vända sig mot gruppen. Eleven menar att ”Om man inte hade kommit, man hade ju varit jävligt taskig. Även om man inte hade fått ogiltig frånvaro tekniskt sätt, så hade man ju fått ogiltig frånvaro i våra hjärtan”. Åter igen är det ur ett socio-kulturellt perspektiv gruppens *intersubjektiva rum* som påverkar elevernas handlande (Hundeide, 2003). Gruppen har en tyst överenskommelse om att frånvaro inte accepteras och trots att läraren inte kan sätta ogiltig frånvaro finns det ingen som vågar gå emot gruppen.

## 5.4. Lärare och elevers ansvar - för en god lärmiljö

Dysthe (2003) menar att en god lärmiljö kräver att eleverna får möjlighet till ett aktivt lärande. Lärare 2 anser att det är viktigt att låta eleverna få ansvar över sin egen vardag och skolnärvaro för att främja en god närvaro och lärmiljö. Att ge eleverna bestämmanderätt och att ta elevernas åsikter och tankar på allvar. Elever från Sagoskolan framhäver att ansvar föder ansvar. Samtliga klassers elever betonar vikten av att alla i gruppen tar ansvar i en teaterprocess. Eleverna i Sagoskolan beskriver att de tar större ansvar för föreställningens helhet när de känner sig betydelsefulla. Säljö (2017) varnar för risken att den erfarna handledaren gör för stor del av arbetet och att eleven blir passiv. En av eleverna jämför den sceniska processen med att arbeta i en styrelse, ”Beroende på vilket ansvar man fått, känner man att man måste gå dit”. Lindqvist (1999) och Säljö (2000) betonar att den mer erfarna handledaren genom *scaffolding* bör skapa ramar för att succesivt låta eleven ta över mer och mer ansvar. Lärare 2 anser att det är viktigt att lektionerna formas efter eleverna och att eleverna får vara med och bestämma och driva processen. När ett större ansvar ges till eleverna blir det tydligt när ansvaret inte tas. Lärare 1 berättar om den oro som kan skapas i gruppen när en elev har ett mönster av frånvaro vid viktiga tillfällen. Om eleven förändrar sitt beteende kan ryktet tvättas bort. För att kunna börja på blankt blad är det enligt Slottskolans elever viktigt att den frånvarande ändrar sin inställning och sitt engagemang. En av eleverna förklarar att gruppen annars ”... bygger om det så att det inte är en grundpelare längre, utan en tavla på väggen liksom”. Gruppen gör en kollektiv överenskommelse om att inte lägga ansvar på den frånvarande eleven.

För att motverka frånvaro betonar Slottskolans och Sagoskolans elever vikten av att diskutera arbetsbelastning, engagemang och ork, att elever vågar erkänna för sig själva och andra om arbetet blir för tungt. Det handlar om att ta ansvar för gruppens process och sitt eget mående. Även Slottskolans elever framhäver vikten av att känna efter innan arbetet börjar och be om en mindre

roll om en elev upplever att hen kommer ha svårt att närvara. En elev från Sagoskolan anser att mycket frånvaro är okej om eleven tar ansvar gentemot gruppen för det hen missar. Både Slottskolan och Sagoskolan redogör för lösningar när klasskamrater fått andra uppgifter i eller utanför produktionen för att höja elevens möjlighet att närvara och främja elevens fortsatta lärande. Hundeide (2003) framhåller vikten av att läraren ser till elevens *zon för möjlig utveckling*. Att läraren anpassar undervisningen efter det hen tror att eleven ska klara av. På Sagoskolan är en lösning för elever med mycket frånvaro att redovisa en monolog istället för att ingå i ensemblen. Att genomföra monologen är just en lösning och erbjuds inte eleverna i början av processen. Eftersom monologarbetet är ett ensamt arbete förlorar eleven den kollektiva processen och möjligheten att utveckla sin förmåga att samarbeta, samtidigt tillämpar sig eleven fler kunskaper än om hen inte närvarat. Om monologarbetet erbjöds elever i början av kursen tror läraren att de skoltrötta skulle ta den 'enkla' vägen, och inte påbörja det kollektiva arbetet med en slutproduktion.

En elev från Slottskolan anser att det är småbarnsfasoner att inte närvara på lektionerna. Hon menar att det är en fråga om mognad. Även Lärare 4 betonar att elevers förmåga att ta ansvar för sin frånvaro kan vara en mognadsfråga. Elever på Sagoskolan och Sjöstaden betonar att det är elevens ansvar att ta reda på vad hen missat och ta igen missade kunskaper vid frånvaro.

Elev 1: ... och kommer man inte och missar det man ska göra då får man skylla sig själv. Det är inte lärarens ansvar att du måste göra det här, då får man ta reda på det själv liksom.

Elev 2: Man ska ju inte behöva dalta 18 åringar.

Elev 1: Nej men såhär, vill man inte. Tycker man inte att det är viktigt, nej då är det ens eget problem. Då ska ju inte läraren sitta och bli sur på en för det...

...

Elev 3: Fast sen så är det ju lite så, har man påbörjat någonting så ska man ju ta ansvaret att åtminstone dyka upp.

I ovan citat lider olika meningar om huruvida läraren bör blanda sig i elevers frånvaro. Elev 1 och 2 förespråkar ett klimat där läraren inte lägger sig i och där eleven själv får stå för följderna av sitt förlorade kunskapsinnehåll. Elev 3 framhåller istället att eleven har ett ansvar att dyka upp för att främja gruppens läroprocess.

## 5.5. Följder

I nedan avsnitt presenteras de följder vid frånvaro som lyfts av lärare och elever. Utsagorna presenteras i de tre underkategorierna: *Attityder vid frånvaro*, *Konsekvenser* och *Lösningar*.

### 5.5.1. Attityder vid frånvaro

En elev från Sagoskolan beskriver att han känt spänning och frustration från gruppen när han kommit tillbaka efter sjukdom. Att klasskompisarna blivit irriterade när de behövt återge innehållet från de senaste lektionerna. Ur ett sociokulturellt perspektiv kan känslorna ha olika förklaringar. Personens frånvaro bromsar ner gruppens kunskapsutveckling eftersom de andra eleverna är beroende av den frånvarande eleven som en *artefakt* för *mediering* (Dysthe, 2003 & Säljö,



2000). Det kan också handla om att den frånvarande eleven bryter mot de normer gruppen gemensamt byggt upp i sitt *intersubjektiva rum* (Hundeide, 2003), gruppen ser arbetet med den sceniska produktionen som värdefull och godtar inte frånvaro på grund av sjukdom. Elever från Slottskolan beskriver att andras frånvaro skapar ilska. En av eleverna beskriver att ”Det känns så jävla skitigt att jättemånga av oss jobbar och det är några som inte verkar bry er. Man får inte lust liksom att göra det här när inte alla ger allt liksom”. En elev från Sjöstaden beskriver att hon kan få ont i magen och uppleva det jobbigt att återvända till skolan efter frånvaro, eftersom hon ligger efter kunskapsmässigt och inte vet vad som hänt på lektionen innan. Säljö (2000) poängterar att den som inte besitter kunskap blir beroende av den som har. Eleven vet att gruppen och läraren behöver ta värdefull tid för att få henne att komma i kapp och minska kunskapsglappet. Det blir en fråga om makt där eleven hamnar i underläge, en beroendeställning till klasskamrater och lärare (Säljö, 2000). En elev från Sagoskolan lyfter samma problematik, ”Enstaka gång gör inget men missar man typ två lektioner känner jag mig helt ur takt, som att jag missat jättemycket. Jag kan inte medföra samma energi och har svårt att veta vart jag ska gå och stå”. Två av lärarna beskriver att de ibland tvivlar på att en elev är sjuk om personen har en historia av hög frånvaro. En av lärarna påpekar att det kan innebära en stor kraftansträngning för eleven att komma till skolan och särskilt om de ligger efter sina klasskompisar kunskapsmässigt.

Lärare 1: Det är en kraftansträngning att komma hit och köra pjäs hela dagarna och samtidigt inte ha läst på hemma, som de andra har gjort. Det är väldigt avslöjande och jobbigt. Då är det skönare, kan man förstå att stanna hemma... och säga att man är sjuk.

Eleverna på Slottskolan beskriver att deras lärare har ett passivt aggressivt förhållningssätt till elever som kommer för sent. Lärare 1 beskriver att hon hälsar på alla elever som kommer sent, ”jag säga hej, alltså verkligen HEJ, sådär”. Eleverna på Slottskolan beskriver att deras teaterlärare slänger arga blickar eller tar eleverna åt sidan och beskriver sin besvikelse vid sena ankomster. Även elever från Sjöstaden beskriver att läraren tydligt visar besvikelse. Besvikelsen beskrivs som större gentemot de elever som har upprepade sena ankomster. Några av eleverna upplever att lärarens besvikelse är värre än om de blivit ordentligt utskälda. Även utsagor från eleverna på Sagoskolan bekräftar ovanstående klassers upplevelser. Eleverna beskriver att läraren varit tydlig med att hon inte uppskattar sena ankomster.

Elev: Vår lärare har varit tydlig med att hon inte uppskattar när folk är sena. Men att hon inte skäller ut folk utan mest mentalt noterar och tänker nämna det om man använder henne som referens någon gång.

Lärare 3 beskriver att han brukar skicka ett mail eller sms när en elev har varit frånvarande utan att ha anmält frånvaron. Meddelandet börjar med stöttning genom att önska eleven att krya på sig. Sen övergår han till att påvisa vikten av närvaro genom att berätta vad de skulle gjort om eleven varit där och avslutar med att lämna över ansvaret till eleven: ”Oj, skulle du kunna hitta någon halvtimme när du och X gör den här scenen?”.

## 5.5.2. Konsekvenser

Lärare 1 betonar att frånvaro innebär en förlust av gemenskap och kunskap vilket kan bidra till att en elev blir utanför gruppen. Säljö (2000) menar att kunskap är en maktfråga som kan skapa både innan- och utanförskap. Även lärare 2 anser att frånvaro kan leda till utanförskap. Hon upplever att frånvaro många gånger hänger ihop med lögn. Eleven ljuger om frånvaron för sina kompisar och tillslut uppdragas lögnen. Misstro är inte bra för någon relation. Läraren framhåller att följderna skiljer sig beroende på elevens position och status i klassen. Vissa elever kan ha mycket frånvaro men ändå behålla sin plats i *deltagarstrukturen* (Hundeide, 2003). Två av lärarna upplever inte att deras relation till närvarande elever skiljer sig från den relation de har till frånvarande elever.

Lärare 4: Det tycker jag inte. Alltså elever är ju individer, det blir ju olika med alla. Sen är man ju inte mer än människa heller, det här med att vara rättvis och hålla en linje. Är jag mentor för en klass så vet jag ofta mer om deras bakgrund och har en viss förståelse och det är klart att sånt kan påverka.

Lärare 1 anser inte att relationen till frånvarande elever påverkas av elevens frånvaro. Det gör lärare 2 som upplever att hon får svårare att lära känna frånvarande elever eftersom hon inte träffar dem lika ofta. Dock upplever hon att relationen till frånvarande elever kan bli djupare än med närvarande eftersom att hon får en ”djupare inblick i personens liv”.

Elever från Sjöstaden betonar vikten av att sätta in konsekvenser för frånvaro redan i årskurs ett. Flera av eleverna beskriver att studiebidraget från CSN kan vara ett lockbete för att öka närvaron. Lärare 1 menar att hon var för snäll vid rapporteringen av frånvaro i början av sin karriär men att hon försöker bättra sig. Läraren beskriver det som en påfrestande uppgift eftersom det känns som att hon förstör för eleverna. Eleverna poängterar att det krävs mycket frånvaro för att studiebidraget ska dras in. Dessutom är majoriteten av eleverna 18 år och kan sjukanmäla sig på egen hand. När frånvaron är anmäld registreras frånvaron som giltig och hotet om indraget studiebidrag försvinner. När eleven fyllt 18 år rapporteras inte längre frånvaron till vårdnadshavare.

Slottskolans elever beskriver att en konsekvens av frånvaro kan bli att läraren tvingas utesluta en elev från den sceniska produktionen. Lärare 2 anser att om en elev tappat intresset och har hög frånvaro behöver personen plockas bort från arbetet för att inte störa gruppens läroprocess. Läraren berättar att eleven då får ”... göra ett eget arbete, en monolog. För gruppen får inte störas på det sättet, att de känner att det är ett ointresse”. Lärare 2 beskriver att hon aldrig känt att hon pekat ut någon elev utan att eleven oftast är överens med henne om att det blir den bästa lösningen. Även lärare 3 har plockat ut en elev ur slutproduktionen men möttes inte av samma förståelse som lärare 2 beskriver. Han förklarade för eleven via mail ”...skriftligt, jag behöver ha det dokumenterat” att eleven var tvungen att närvara nästa lektion, annars skulle hen uteslutas ur arbetet. Eleven kom vid nästa tillfälle men var snabbt frånvarande igen. Läraren strök rollen och meddelade eleven. Eleven lovade att skärpa sig, läsa in rollen och kämpa. Men lärare 3 stod på sig och bad eleven att koncentrera sig på övrigt skolarbete och samla krafterna till nästa teaterprojekt. Eleverna anser att uteslutning är en kraftfull konsekvens för att minska frånvaron.

### 5.5.3. Lösningar

TVå av lärarna beskriver ett system på sin skola där läraren använder sig av en skylt med texten ”Knacka inte, vänta tills dörren öppnas”. Ur ett sociokulturellt perspektiv skulle skylten kunna ses som ett *kulturellt redskap* för att *mediera* information till sena elever (Säljö, 2017). När första momentet på lektionen är avslutat öppnar läraren dörren och släpper in de som kom sent. Eleverna får sen ankomst tills dörren öppnas. En elev som var fem minuter sen kan därför ändå få 20 minuters ogiltig frånvaro. Alla lärare på skolan gör lika och det fungerar bra i de flesta klasser. En av lärarna menar att systemet inte hindrar de som är sena, men ses som en rättvisaspekt för de som är närvarande. Ett sätt att förhindra att sena ankomster får en negativ påverkan på närvarande elevers lärmiljö. Den andra läraren berättar hur han kämpat med en klass som skylten inte hjälper på. Han anser sig ha försökt allt: vara snäll och förstående, arg, slänga irriterade blickar, poängtera att det handlar om att visa respekt och betona att samarbete är en del av betygsunderlaget. Läraren ogillar att tala om frånvaron som en del av betygsunderlaget, ”Egentligen är jag inte så förtjust i att ta upp det där med betygen, för det blir ibland som en hotdiskussion som är missriktad”. En elev från Sjöstaden anser att det som funkar bäst för henne är när läraren i direkt anslutning till den sena ankomsten rapporterar in antalet minuter. Eleven får en notis om sen ankomst på sin dator eller mobil. Hon upplever att stämningen blir stel när både läraren och eleven vet att läraren har noterat förseningen, vilket motverkar sen ankomst. Även här använder sig läraren av ett *kulturellt redskap* som *artefakt* för att få bot på frånvaron (Dysthe, 2003 & Säljö, 2017). Lärare 1 upplever att det är viktigt att vara tydlig med regler och förhållningssätt i skolstarten. Ett sätt att motverka frånvaro kan vara att använda sig av ett annat *kulturellt redskap* (Säljö, 2017) i form av ett kontrakt. Kontraktet skrivs mellan lärare och elev för att främja förståelsen för närvaro. Även lärare 4 nämner ett exempel med ett avtal ”Man kan skriva: om jag inte är här så förstår jag att jag måste hitta andra arbetsuppgifter”. Det *kulturella redskapet* (ibid.) kan sedan tas fram under arbetets gång som en fysisk påminnelse om överenskommelsen. Andra arbetsuppgifter kan till exempel vara teknik eller att regissera.

Lärarna beskriver att frånvaro innebär att de behöver vara flexibla och hitta snabba lösningar. Lärare 2 uppskattar ett flexibelt arbetssätt och störs inte av att behöva kasta om i repetitionsschemat. De andra lärarna upplever situationen som mer pressad, där de snabbt behöver hitta en meningsfull lösning som främjar elevernas lärande. Eleverna från Slottskolan och Sagoskolan menar att frånvaro vid repetitioner oftast löser sig genom att gruppen repeterar andra scener än de scener som var planerade. Lärare 2 använder samma taktik och fokuserar på de elever som är närvarande. Slottskolans elever framhäver risken med att en scen aldrig repeteras, då kan det hända att en annan elev får hoppa in och ta över den karaktär som saknas. En av eleverna framhäver att ”Om man länge övar med någon annan, kan det bli konstigt när personen kommer tillbaka. Den spelar och pratar ju på ett annat sätt”. Problematiken med inhopp beskrivs av Sjöstaden och Sagoskolans elever, det är svårare att hålla koncentration och energi när medspelaren går med manus. Sjöstadens elever beskriver en stark känsla av orättvisa och menar att det är ansträngande att behöva hoppa in och sätta sig in i någon annans karaktär. Andra elever finner det roligt och omväxlande att få pröva nya roller, ”Jag tror nog att det ger en ganska bra inblick, annars fokuserar man ju bara på sig själv och sin karaktär”.

Lärare 4 arbetar just nu med att improvisera fram en föreställning i en av klasserna. Där gav han eleverna möjlighet att välja om de ville tillhöra skådespelartruppen eller produktionsgruppen.

Lärare 4: ...Tänkte jag att där (produktionsgruppen) finns det mer, även om man måste vara här så kan man ju göra skisser hemma eller man kan jobba med Facebook-gruppen eller ja. Så där gjorde jag en sån uppdelning faktiskt, med tanke på närvaro eller befarad frånvaro kanske.

En annan förebyggande insats som två av lärarna beskriver är att ge elever med en historia av mycket frånvaro en mindre roll i nästa projekt. Lösningen kanske inte motiverar eleven till högre närvaro men minskar orosmomentet som kommer med att eleven är frånvarande. Flera av lärarna betonar vikten av lust för att motverka frånvaro. Det är viktigt att bibehålla intresset för ämnet hos eleverna, genom att skapa roliga lektioner där eleven känner att hen utvecklas. Lärare 1 och Lärare 4 upplever att det kan vara tungt att hålla energin vid liv som lärare. Att det är lätt att ta på sig hela ansvaret för gruppens energi.

## 5.6. Sammanfattning av resultatet

Resultatet lyfter vad elever och lärare ser som giltiga och ogiltiga skäl till frånvaro, på vilket sätt individens frånvaro påverkar gruppen och lärprocessen. Informanternas utsagor visar tydligt att individens frånvaro påverkar gruppens lärmiljö och lärande, därför ses närvaro som en av de viktigaste delarna i arbetet med en scenisk produktion. Frånvaron drabbar såväl läraren, lektionsinnehållet, medspelaren som arbetet. Den vanligaste orsaken till frånvaro beskrivs vara sjukdom, både psykisk och fysisk. Gruppernas *intersubjektiva rum* tillåter inte frånvaro i uppspelsveckan om eleven inte är magsjuk. I resultatet framkommer vikten av att se till elevens *närmste proximala utvecklingszon* vid planerandet av lektionerna för att skapa meningsfulla lektioner som utvecklar elevens lärande och motiverar eleven att närvara. Ett annat sätt att skapa motivation hos eleverna är att ge dem ansvar över sin utveckling och gruppens lärande. Elever och lärare beskriver att frånvaro framkallar starka känslor av irritation och frustration hos de närvarande eleverna på grund av att arbetsprocessen stannar av. Den frånvarande eleven kan komma att straffas indirekt av gruppen genom utfrysning eller minskat ansvar. Hög frånvaro kan även leda till att läraren blir tvungen att plocka bort eleven ur föreställningen eller inte vågar ge eleven en stor roll i nästa produktion. Eleverna betonar vikten av att lärarna tidigt sätter in konsekvenser vid frånvaro. En effektiv metod enligt några av eleverna är att registrera frånvaron så att studiebidraget från CSN blir indraget vid hög frånvaro. Lärarna ger förslag på kulturella redskap som kan hjälpa till att motverka frånvaro: en skylt som hängs utanför dörren vid lektionsstart eller ett avtal som skrivs med eleverna vid kursens start.

## 6. Diskussion

I diskussionen diskuteras resultatet i relation till syfte, frågeställningarna, det sociokulturella perspektivet, lärarprofessionen och tidigare forskning. Avslutningsvis sammanfattas tankar kring hur jag kan ta med mig studiens resultat som blivande lärare, vad studien bidragit med och förslag för vidare forskning ges. Diskussionen är indelad i tre avsnitt: *Resultatdiskussion*, *Metoddiskussion* och *Avslutningsvis*.

### 6.1. Resultatdiskussion

Studien har undersökt elevers och lärares inställningar och förhållningssätt till frånvaro och dess påverkan på lärandet i arbetet med en scenisk produktion. Den utvunna kunskapen ska förhoppningsvis ge såväl mig som blivande gymnasielärare i teater som idag yrkesverksamma lärare på fältet en större kunskap om hur gruppen och lärandet påverkas av frånvaro. Hur elever och lärare bemöter frånvaro i sin vardag under teaterlektioner på det estetiska programmet.

I tidigare forskning nämns flera orsaker till frånvaro, framförallt de tre faktorerna: personliga faktorer, skolfaktorer och hemfaktorer (Pehlivan, 2011, Ramberg et al., 2019). Perry och Kuo (2016) nämner ytterligare en faktor: samhället. I den här studiens resultat omnämns skolfaktorer till liten del, där elever och lärare lyfter klasskompisars påverkan och vikten av roliga och engagerande lektioner för att främja närvaron och med det lärandet. Den mest omtalade faktorn till frånvaro som framkommer i Resultatkapitlet behandlar fysisk- och psykisk sjukdom. Psykisk sjukdom som orsak till frånvaro framkommer i kapitlet Tidigare forskning, bland annat i Gase et al., (2016) studie, där 18 ungdomar förklarar sin frånvaro med psykisk ohälsa. Resultat visar att både lärare och elever ifrågasätter möjligheten att vara hemma och vara sjuk. Klassens *intersubjektiva rum* (Hundeide, 2003) tillåter inte sjukdom i föreställningsveckan om personen inte är magsjuk. Eleverna beskriver att den som är mycket frånvarande eller frånvarande vid en viktig lektion kan straffas indirekt av gruppen, genom att personen fråntas ansvar eller sätts i utanförskap. Både elever och lärare beskriver att elever med mycket frånvaro kan tas ur produktionen, få en annan uppgift eller en mindre roll i nästa produktion, ett försök att skydda gruppens lärprocess. Jag anser att klassens *intersubjektiva rum* (ibid.) sätter press på elever att närvara och lärare att inta konsekvenser om närvaron inte sker. Pressen kan ses som både positiv och negativ ur ett lärandeperspektiv. Som lärarna och eleverna beskriver i resultatkapitlet är det ett stort problem när elever inte dyker upp, eftersom gruppens lärprocess stannar av. Framförallt ställer det till problem vid tillfällen när gruppen är beroende av alla individer för att genomföra arbetet, som till exempel i en föreställningsperiod. Elever och lärare poängterar även vikten av den goda gruppdynamiken vilket kan försvåras genom konflikter eller oro på grund av frånvaro. Dessutom kvarstår det faktum att elever inte kan styra över sin sjukdom. Det kan innebära en otroligt stor stress för eleverna att vara medvetna om att frånvaro på grund av sjukdom under teaterlektionerna inte är tillåtet. Här handlar det om att hitta en balans. Att som några av lärarna beskriver ha en tydlig dialog med eleverna om vilka orsaker till frånvaro som är rimliga vid vilka tillfällen. I studiens bakgrund framkommer det att både giltig och ogiltig frånvaro påverkar elevens lärande negativt (Skolverket, 2010). Lärare 4 menar i resultatkapitlet att frustrationen hos honom vid frånvaro är lika stor oavsett frånvarans anledning. Läraren framhäver vikten av att eleverna kommunicerar sin frånvaro eftersom han då får möjlighet att planera om undervisningen för att främja de närvarande elevernas lärande. Jag

tror att det är viktigt att få med sig klassen i skapandet av ett gemensamt *intersubjektivt rum* vad det gäller riktlinjer för närvaro och frånvaro. Ett uttalat ramverk med tydliga riktlinjer istället för tysta överenskommelser.

Skolfaktorer som påverkar elevers *lärmiljö*, och därmed elevens närvaro och lärande negativt kan vara både fysiska och sociala (Specialpedagogiska myndigheten, 2017 & Dysthe, 2003). Den tidigare forskningen visar att elever som går på mindre skolor med högre lärartäthet har en högre närvaro (Gase et al., 2016 & Pehlivan, 2011). Kanske kan den mindre skolan skapa en trygghet vilket Conrad (2014) lyfter som en förutsättning för det kollektiva arbetet. Specialpedagogiska myndigheten (2017) förklarar att de attityder eleverna möter i klassrummet påverkar *lärmiljön*. En av Sagoskolans elever beskriver att hon inte ville komma tillbaka till skolan efter en lång frånvaro eftersom hon var rädd att klasskompisarna skulle vara arga på henne. Två av lärarna lyfter att frånvaro kan vara förknippat med sociala aspekter som att inte trivas i gruppen. Conrad (2014) framhåller vikten av att sudda ut statuskillnader i klassrummet för att vidhålla en god *lärmiljö*. Eleverna ingår i en *deltagarstruktur* (Hundeide, 2003) och har eleven en hög position i klassen kommer eleven sträva efter att upprätthålla den. Elever från Sjöstaden framhåller att det finns personer som använder sena ankomster eller frånvaro som en statusmarkör. Även Conrad (2014) beskriver en elev som använder skolk för att skapa sig en tuffare identitet och höja sin position bland kompisarna i *deltagarstrukturen*. Författaren betonar vikten av att gruppen i ett kollektivt arbete visar varandra respekt (Conrad, 2014). Ur ett lärarperspektiv ser jag två problem som lyfts i stycket ovan. Det ena handlar om att vara rädd för att återvända till lektionerna på grund av att mötas av lärare eller elevers besvikelse och ibland ilska. Det upplever jag är en av de mest problematiska situationerna med frånvaroproblematiken. Som lärare vill jag visa att elevens frånvaro ger konsekvenser för övriga gruppen och motverka frånvaro i så stor grad som möjligt för att främja lärandet. Samtidigt är en god gruppdynamik och trygghet avgörande för ett kollektivt arbete och ett gott lärande. Lärarens mål är att få alla elever att närvara i undervisningen. Det andra problemet syftar till att elever genom skolk och dåligt beteende behåller sin statusposition i det Hundeide (2003) omnämner som *deltagarstruktur*. Jag anser liksom Conrad (2014) att respekten för varandra i en scenisk produktion är en av de avgörande ingredienserna för en god lärprocess och därför behöver statuskillnader suddas ut.

Informanterna i den här studien framhåller vikten av att visa respekt för gruppen och ta ansvar för den gemensamma lärprocessen. Elever från Slottskolan och Sjöstaden framhåller att det handlar om att en själv lagt ner tid och engagemang och då förväntar sig detsamma från gruppen. Lärare 2 menar att det är viktigt att ge eleverna ansvar för sin egen utveckling och lärande, vilket bekräftas av en elev från Sagoskolan som uttrycker att ansvar föder ansvar. Även McLauclan och Winters (2014) och Horitz (2001) beskriver i kapitlet Tidigare forskning hur deras arbete med att lämna över ansvar och beslutsrätt till eleverna ökade närvaron och motivationen för teaterarbetet. Jag anser att det är viktigt att släppa in eleverna i arbetsprocessen och genom *scaffolding* hjälpa eleverna att skapa en känsla av gemensamt ägande av den sceniska produktionen. Det leder förhoppningsvis till att eleverna ser att deras närvaro är viktig för produktionen vilket skapar motivation för lärandet. Gase et al., (2016) och Gallagher et al., (2010) framhåller att skolk ofta börjar med bristande motivation i ämnet som beror på tråkiga och meningslösa lektioner. I Resultatkapitlet betonar två av lärarna vikten av lust i ämnet, att det är viktigt att skapa roliga lektioner där eleven kan utvecklas. Dysthe (2003) framhäver att det enligt det sociokulturella perspektivet krävs

ett aktivt lärande för att skapa motivation och engagemang. Lärare 2 lyfter vikten av att alla elever känner att de har en meningsfull sysselsättning och är viktiga i förhållande till sin egen utveckling och gruppen. Flera av Sjöstadens elever påvisar en känsla av meningslöshet under teaterlektionerna vilket beskrivs bero på för lite utmaning eller bristande lärarnärvaro. *Scaffolding* (Lindqvist, 1999) där eleven får hjälp av läraren att genomföra uppgifter som tar hen vidare i arbetet skulle kunna öka elevens motivation till närvaro och därmed främja elevens lärande. Det är viktigt att läraren ser till elevens *proximala utvecklingszon* och ger eleven lagom med utmaning. Jag upplever att det kan finnas svårigheter i att ge alla elever en meningsfull sysselsättning under repetitionsarbetet. Ibland repeteras det en scen där några elever inte deltar, då krävs det om jag som lärare har lagt över en del av helhetsansvaret hos eleverna. Till exempel genom att dela ut ansvarsområden, så att de passiva eleverna kan arbeta med annat som hör produktionen till.

I Resultatkapitlet poängteras det att närvaro under teaterlektionerna är viktigt eftersom hela klassen, inklusive lärare, påverkas av individens frånvaro. Säljö (2000) framhäver att lärandet sker i samspel med andra. Eleverna är beroende av varandra för att kunna repetera de scener som planerats att repetera. Ur ett sociokulturellt perspektiv skulle en kunna säga att *mediering* sker genom att eleverna använder varandra som *artefakter* för att *appropriera* ny kunskap, vilket inte kan ske om *artefakterna* saknas (Dysthe, 2003 & Säljö, 2017). Att gruppen påverkas av individens frånvaro är den utsaga som främst framkommer i den insamlade datan, till skillnad från den tidigare forskningen där gruppens påverkan enbart nämns kort i en av studierna. Pehlivan (2011) lyfter att gruppdynamiken kan försämrats på grund av individens frånvaro och att övriga elever kan inspireras av den frånvarande elevens dåliga beteende. Orsaken till skillnaden mellan resultatet i Tidigare forskning och resultatet i den här studien grundar sig troligtvis i att syftet för det här självständiga arbetet var att undersöka elevers och lärares inställningar och förhållningssätt till frånvaro och hur frånvaron påverkar lärandet, medan studierna i den tidigare forskningen främst har undersökt orsaker till individens frånvaro och hur individen kan motiveras till högre närvaro. I Resultatkapitlet framgår det att elevers frånvaro påverkar lärarna genom att de blir tvungna att hitta snabba lösningar för meningsfulla lektioner. Som lärare upplever jag att det ibland vid hög frånvaro kan vara svårt att få ihop scener att repetera som känns meningsfulla och främjar närvarande elevers lärande. Balansen mellan att byta till att repetera en scen där många är närvarande eller att låta eleverna hoppa in för varandra kan vara svår. I första hand skulle jag för att främja lärandet om möjligt flytta om i planeringen och repetera en scen där alla som ingår i scenen är närvarande, men det är inte alltid möjligt.

I kapitlet Tidigare forskning framkom det att eleverna önskade hårdare och mer konsekventa åtgärder mot skolka (Gase et al., 2016), något som även poängterades av eleverna i Sjöstaden som vid flera tillfällen uppmärksammande att deras teaterlärare är för snäll och att mer konsekvenser skulle främja närvaron och lärandet. Elever från Gase et al. (ibid.) studie och elever från resultatet framhåller vikten av att lärare vidtar de konsekvenser de hotar med, för att motverka att frånvaron fortsätter och eskalerar. Enligt resultatkapitlet kan lämpliga konsekvenser vara att registrera frånvaro till CSN, så att studiebidraget vid hög frånvaro blir indraget. Eller att utesluta en frånvarande elev från ensemblen. Lärare 1 menar att hennes erfarenhet säger att det inte hjälper att straffa frånvarande elever, istället bör ett förebyggande arbete göras. Ett förebyggande arbete kan handla om att se till elevens *zon för möjlig utveckling* (Hundeide, 2003) genom att skapa möjligheter till individanpassade uppgifter. En individanpassad lösning kan vara att låta eleven arbeta med en

monolog eller annan arbetsuppgift inom produktionen. Ett annat sätt att motverka frånvaro som lyfts i Resultatkapitlet är att använda sig av kulturella redskap (Säljö, 2017) som en skylt med instruktioner eller ett avtal som skrivs med eleverna. Jag anser att det är viktigt med ett förebyggande arbete där läraren går in som den mer erfarna handledaren med tydliga ramar och riktlinjer kring frånvaro. Kanske kan det i vissa grupper vara till hjälp med ett kulturellt redskap, som ett avtal att plocka fram. Ibland tror jag dock att avtalet inte gör någon större skillnad från det språkliga redskapet, samtalet (Säljö, 2017). Jag anser att vi som lärare inte ska vara rädda för att visa eleverna att frånvaro följs av konsekvenser som till exempel indraget studiebidrag. Vad det gäller att utesluta en elev från den sceniska produktionen ser jag det mer som ett nödvändigt ont än ett straff. Om en elev är mycket frånvarande kan det bli en ohållbar arbetssituation för de närvarande eleverna som kan skapa mycket oro och bromsa gruppens läroprocess. Att utesluta en elev kräver dock mycket arbete och innebär att en eller flera roller blir utan skådespelare och att rollen behöver strykas eller dubbleras av andra i gruppen.

## 6.2. Metoddiskussion

Metoden som använts i studien är kvalitativa intervjuer. Intervjuerna har bestått av enskilda intervjuer med lärare och fokusgruppsamtal med elever. En kvantitativ enkätstudie hade kunnat ge mig ett bredare resultat men inte gett möjlighet till fördjupande följdfrågor eller den diskussion som fokusgruppsamtalen tillåter.

Wibeck (2010) menar att en fördel med fokusgruppintervjuer när det gäller barn och unga är att de känner sig tryggare och får enklare att samtala, eftersom att barnen är fler till antalet än forskaren. Jag upplevde att eleverna kände sig trygga och att samtalen flödade. Min upplevelse är att jag fick avbryta samtalen och att intervjuerna i flera fall hade kunnat fortsätta. Samtalen pågick i ungefär en timme och längre intervjuer hade inte varit möjligt med hänsyn till tidsutrymmet för transkribering och bearbetning. Inspelningarna bestod av drygt åtta och en halv timmes material som har inneburit ett stort arbete med tanke på tidsomfattningen. Elevernas välvilja att samtala kan ha påverkats av att gruppen kände varandra och att alla grupper hade träffat intervjuaren vid tidigare tillfälle/tillfällen. Välviljan kan också påverkats av ämnets relevans. En av lärarna uttryckte att ämnet var otroligt engagerande och påstod att han hade kunnat fortsätta diskutera hela dagen.

Wibeck (2010) betonar risken med att dominant personer tar över talutrymmet i fokusgruppsamtalen. Här uppstår en avvägning i hur mycket intervjuaren går in och fördelar ordet. När jag lyssnade på transkriberingarna framkommer det att eleverna avbryter varandra, och ibland avbryts av mig. Vid några tillfällen avbröt jag elever medvetet för att rikta tillbaka fokus mot forskningsfrågan, vid andra på grund av engagemang. Vid några tillfällen ställdes en fråga rakt riktad till en specifik person i ett försök att inkludera personen. I efterhand upplever jag att en informant blev aningen besvrad av de riktade frågorna, kanske för att det var en grupp där jag tillbringat en längre tid och informanten tycktes uppfatta det som att jag åsyftade något särskilt med frågan.

Wibeck (2010) varnar för att gruppen kan bli förtegen i ett sammanhang där ingen verkar vilja veta mycket om ämnet. Frånvaro är ett ämne som kan variera stort i känslighetsgrad. Gruppen som intervjuas har redan en gemensam förståelse för frånvaroläget i klassen men det kan vara



känsligt att 'hänga ut' en klasskompis eftersom gruppen troligtvis kommer veta vem det gäller även om inga namn nämns. Det kan också vara känsligt att tala om orsaker till frånvaro och på vilket sätt frånvaron påverkar klasskamrater och lärandet vilket kan ha haft en viss påverkan på studiens resultat. Under transkriberingen upplevde jag att frågan kring hur relationerna i klassen påverkas vid frånvaro var känslig i en av grupperna. En elev pratade på i rasande tempo om att det inte alls påverkade relationerna vilket jag upplevde som ett försök att skydda någon annan i gruppen. Wibeck (2010) framhåller att fokusgruppsamtalen förutom rena forskningsresultat kan ha stor betydelse för gruppdeltagarna själva. Det kan vara ett sätt att få sin röst hörd och diskutera ett problem tillsammans med andra. I en av klasserna utbröt en av eleverna i slutet av samtalet "Tack, det här var ju som terapi!".

Vid de enskilda intervjuerna fick lärarna själva välja plats för samtalet, vilket i samtliga fall blev i något rum på skolan de arbetade. Widerberg (2002) lyfter nackdelen med intervjuer som hålls på informantens arbetsplats ofta saknar möjlighet för förberedelse. Det är vanligt att läraren har klämt in intervjun på en håltimme eller under planeringstid och kan därför upplevas stressad (ibid.). Jag känner igen mig i ovan beskrivning, jag hade ingen kontroll över rummet vi befann oss i och hade i tre av fyra intervjuer en tidsbegränsning när läraren skulle vidare för att hålla lektion. Rummen som lärarna valt för intervju var av blandad kvalitet och vid två av fyra intervjuer hamnade vi på allmän plats med andra människor i rummet. Hade jag fått göra om intervjuerna hade jag velat vara tydligare med att platsen för intervjun skulle vara i ett enskilt rum. Min upplevelse är att lärarna inte påverkades av de andras personernas närvaro i rummet men jag var nervös över att inspelningen skulle bli svårt att tyda eller att informanten skulle begränsa sina utsagor. Under fokusgruppsamtalen upplevde jag en skillnad på när eleverna genomförde sin intervju på lektionstid eller utanför skoltid. Framförallt genom hur många deltagare som dök upp. Min upplevelse var att de elever som genomförde intervjuer på lektionstid upplevde det som lyxigt med annan aktivitet och fika, alla elever dök upp. Vid den intervju som hölls på morgonen innan eleverna börjat skolan var det ett stort bortfall och bara en elev kom på avtalad tid. På intervjun som hölls efter sista lektionen kom en elev sent på grund av nyss avslutat prov och en elev dök inte upp.

Wibeck (2010) lyfter tre faktorer som kan påverka gruppen i fokussamtal: intrapersonella interpersonella och miljöfaktorer. De intrapersonella faktorerna handlar om fysiska framtoning och personlighetsdrag. Författaren framhäver att för en fungerande fokusgrupp underlättar det om gruppen har en liknande socioekonomisk bakgrund, kunskap om ämnet och utbildning. Gruppdeltagarna i studien kom från samma skolklass och min upplevelse var att ovanstående faktorer stämde överens. Den andra faktorn benämns som interpersonella faktorer och påverkas av förväntningar på hur andra kommer att agera. Gruppmedlemmar vill gärna förbli just medlemmar av gruppen (ibid.). Under mina intervjuer kom jag in i existerande grupper med fasta *deltagarstrukturer* (Hundeide, 2003), vilket bidrog till att jag ibland kunde ha svårt att få alla att komma till tals. Wibeck (2010) menar att också miljöfaktorer påverkar samtalet. Hon nämner bland annat vikten av placering i rummet och förespråkar en rund konstellation, eftersom kommunikation annars ofta sker med den som sitter rakt framför. Jag valde att placera deltagarna i ring och upplevde att kommunikationen dem emellan var fungerande.

Om arbetet hade skrivits under en längre tidsperiod hade sökningen breddats till att innehålla fler ämnesspecifika databaser och tidskrifter. Enbart två av studierna under kapitlet Tidigare forskning är svenska artiklar. Majoriteten av de resterande artiklarna har ett västerländskt perspektiv och deras skolsystem liknar det svenska. Därför anser jag att resultaten i flera fall kan överföras på det svenska skolsystemet, men med åtanke om att förutsättningarna för eleverna kan skilja sig åt. Endast en avhandling ingår i resultatkapitlet, ytterligare en avhandling framkom genom referenser men fanns tyvärr inte att tillgå på engelska och kunde därför inte användas.

### 6.3. Avslutningsvis

Det självständiga arbetet har bidragit till att lyfta elevers och lärares inställningar och förhållnings-sätt till frånvaro och hur frånvaron påverkar lärandet i arbetet med en scenisk produktion. Vilka problem och lösningar som arbetas med i fyra gymnasieklaser just nu. Vad elever och lärare anser är problematiskt och vilka lösningar som skulle kunna leda till en större närvaro och lärande. Arbetet lyfter de känslor och konsekvenser som uppstår vid frånvaro och kanske kan leda till en större känsla av gemenskap för lärare och elever ute på fältet som dagligen kämpar med frånvaro-problematiken.

Studien har gett mig nya kunskaper i att främja lärandet och närvaron, som jag tar med mig i mitt kommande yrke som teaterlärare. Jag kommer att arbeta förebyggande genom att tydligt förmedla vikten av att närvara för att visa varandra respekt i gruppen och främja en god lärprocess. I mitt kommande arbete tar jag med mig praktiska tips som att skriva avtal, där det tydligt framgår vad konsekvenserna blir vid hög frånvaro. Att skapa projekt där det finns en möjlighet för eleverna att känna efter och ingå i andra sammanhang än ensemblen, för att skapa större möjlighet för lärande. Jag ser det av största vikt att inkludera eleverna och ge dem mycket eget ansvar för den sceniska produktionen. Som en elev sa ”ansvar föder ansvar”. Resultatet påminde mig om mitt ansvar som lärare att skapa roliga och meningsfulla lektioner där alla elever känner att de har en uppgift och möjlighet att utvecklas. Jag ser det som viktigt att kunna vara flexibel i min lärarroll och att försöka påminna mig om att lägga fokus på de elever som är närvarande på lektionen, inte frånvarande.

Fortsatt forskning skulle med fördel ske genom att bredda antalet deltagare. Några informanter nämnde att de upplevde en förändring vad det gäller frånvaro under gymnasietiden. Det vore därför spännande att följa en eller flera klasser under en längre tid för att undersöka en eventuell förändring. För att få en fördjupad förståelse av elever och lärares förhållningssätt vore det intressant att följa en eller flera klasser och genom observationer undersöka hur elever och lärare förhåller sig till sena ankomster i klassrummet och hur lärandet påverkas.

## Referenslista

- Conrad, H, D. (2004). *"Life in the sticks:" Youth Experiences, risk & popular* (Doctoral thesis, University of Alberta, Department of secondary school). Canada: Heritage Branch. Tillgänglig: <https://sites.ualberta.ca/>
- CSN (2018a). *Ogiltig frånvaro på gymnasiet*. Hämtad 2019-04-24 från: <https://www.csn.se/>
- CSN (2018b). *Vår verksamhet och uppdrag*. Hämtad 2019-04-24 från: <https://www.csn.se/om-csn/vart-uppdrag/var-verksamhet-och-uppdrag.html>
- Dysthe, O. (red.) (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Gallagher, K., Freeman, B. & Wessells, A. (2010). It could have been so much better: the aesthetic and social work of theatre. *Research in drama education: The journal of applied theatre and performance*. 15(1). 5-27. doi:10.1080/13569780903480971
- Gase, L, N., Defosset, A., Perry, R., & Kuo, T. (2016). Youths' perspectives on the reasons underlying school truancy and opportunities to improve school attendance. *The Qualitative Report*, 21(2), 299-320. Hämtad från: <https://search-proquest-com.ezproxy.ub.gu.se/docview/1776155997?accountid=11162>
- Grenlande, M. (2015). Elever med problematisk skolfrånvaro. *Barnläkaren, Svenska Barnläkarföreningen*. 14(2). Hämtad 2019-04-22 från: [https://svemedplus.kib.ki.se/Default.aspx?Dok\\_ID=137742](https://svemedplus.kib.ki.se/Default.aspx?Dok_ID=137742)
- Horitz, T. (2001) B-O-U-R-N-E-M-O-U-T-H! Our 'Town!' Effects on Male Teenagers of Participation in a Community Play. *Research in drama education: The journal of applied theatre and performance*. 6(1). 69-84. Doi:10.1080/13569780020031807
- Hundeide, K (2003) *Det intersubjektiva rummet – klassrummets dolda styrmekanismer för inkludering eller exkludering av elever i* Dysthe, O. (red.) (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Karlberg, M. & Persson, S. (2017). Problematisk skolfrånvaro – en forskningsöversikt. *Tidskriften Elevhälsa*, (nr 4). Hämtad 2019-04-22 från: <https://www.tidskriftenelevhalsa.se/4-2017/problematisk-skolfranvaro-en-forskningsoversikt>
- Kizildag, S., Demirtas-zorbaz, S & Zorbaz, O. (2017). School engagement of high school students. *Education and Science*. 42(189). 107-119. Doi: 10.15390/EB.2017.6740.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur

Lewis, M. & Rainer, J. (2012). *Teaching classroom drama and theatre: practical projects for secondary schools*. London: Routledge.

Lärarnas Riksförbund (2013) *Undervisningstiden i gymnasieskolan – En undersökning av gymnasieskolans viktigaste resurs*. Hämtad 2019-05-22 från: <https://www.lr.se/download/>

McLauchlan, D. & Winters, K-L. (2014). What's so great about drama class? Year 1 secondary students have their say. *Research in drama education: The journal of applied theatre and performance*. 19(1). 51-63. Doi:10.1080/13569783.2013.872431

Ramberg, J., Brodin, L, S., Fransson, E., & Modin, B. (2019) School effectiveness and truancy: A multilevel studie of upper secondary schools in Stockholm. *International Journal of adolescence and youth*. 24(2). 185-198. Doi:10.1080/02673843.2018.1503085.

SFS 2003:460. *Lag om etikprövning av forskning som avser människor*. Stockholm: Utbildningsdepartementet

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet

Skolinspektionen (2016). *Omfattande ogiltig frånvaro*. Hämtad 2019-05-22 från: <https://www.skolinspektionen.se/>

Skolverket (2012). Allmänna Råd “Arbetet med att främja närvaro och att uppmärksamma, utreda och åtgärda frånvaro i skolan”. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2010). *Skolfrånvaro och vägen tillbaka: Långvarig ogiltig frånvaro i grundskolan ur elevens, skolans och förvaltningens perspektiv*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2011a). Ämne-Teater. Hämtad 2019-04-24 från: <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/>

Skolverket (2011b). Estetiska programmet. Hämtad 2019-04-24 från: <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/>

Specialpedagogiska myndigheten. (2017). *Vad innefattas i begreppet ”läromiljö”*. Hämtad 2019-04-25 från: <https://www.spsm.se/stod/fraga-en-radgivare/fragor-och-svar/fragor-och-svar/vad-innefattas-i-begreppet-larmiljo/>

Säljö, R (2017) “Den Lärande människan” i Lundgren, U. P., Säljö, R. & Liberg, C. (red.) (2017). *Lärande, skola, bildning*. (Fjärde utgåvan, reviderad). Stockholm: Natur & Kultur.

Pehlivan, Z. (2011). Absenteeism at state high schools and related school management policies in Turkey (Ankara Case). *Procedia-Social and behavioral sciences*. 15(1). 3121-3126. Doi:10.1016/j.sbspro.2011.04.257

Vetenskapsrådet (u.å). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad 2019-05-03 från: <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. (2., uppdaterade och utök. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Widerberg, K. (2002). *Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.

Österlind, E. (2011). What theatre is all about: Students' experiences of the Swedish theatre arts program. *Youth Theatre Journal* 25(1), 75–86. Doi:10.1080/08929092.2011.569473

## Sökhistorik

Sökkälla	Sökord	Avgränsningar	Antal träffar	Lästa abstrakt	Vidare läsning
<b>GU Supersök</b>	Truancy AND drama	- peer reviewed, vetenskaplig tidskrift, 2009-2019, svenska och engelska, fulltext online	290	13	3
	Truancy AND theater OR theatre	- senaste 10 åren, engelska , vetenskaplig tidskrift, fulltext online, peer reviewed	239	5	2
	School refusal AND theatre		1 bokkapitel	-	
	School refusal AND theater	- senaste 10 åren, engelska , vetenskaplig tidskrift, fulltext online	7868 träffar	-	
	"School refusal" AND theater	- senaste 10 åren, engelska , vetenskaplig tidskrift, fulltext online	22	2	1
	School refusal AND drama		1 bokkapitel	-	
	School refusal and art		0		
	School refusal AND music	- senaste 10 åren, engelska , vetenskaplig tidskrift, fulltext online	128	-	
	School absenteeism AND Theater OR drama	- senaste 10 åren, engelska, vetenskaplig tidskrift, fulltext online	74	6	4
	" School refusal" AND "aesthetic subject"		0		
	"School refusal" AND aesthetic	- senaste 10 åren, engelska , vetenskaplig tidskrift, fulltext online	17	-	
	Skolfrånvaro	Vetenskapliga tidsskrifter	8	5	4
<b>RiDE</b>	Truancy	- peer reviewed	5	5	1

	"School absenteeism"	- peer reviewed	2	2	1
	"School refusal"	- peer reviewed, senaste 10 år,	83	Icke relevant	-
	Boredom AND theatre OR theater OR drama		947	För många	-
	Boredom		25	3 + (2 jag redan valt ut)	-
	Absence	-titel -keyword	1	-	
	School AND attendance AND drama OR theater	2009-2019	565	8 (Av de 100 första träffarna)	2
<b>ERIC</b>	(School absenteeism) AND (drama)		0		
	(School absenteeism) AND (theatre)		0		
	(School absenteeism) AND (music)		3	3	2
	(School absenteeism) AND (art)		9	9	1
	Truancy AND drama OR theater OR theatre	- peer reviewed -2009-2019	0		
	Truancy AND (secondary education)	-- peer reviewed -2009-2019	98	-	
	Truancy AND art		2	-(Artiklarna berörde språkkonsten)	
	Truancy AND music AND (secondary education)	-- peer reviewed -2009-2019	0		

	Drama AND (student attitude)		202	-	
	Attendance AND (secondary education) AND drama OR theater OR theatre		0		
	Attendance AND (secondary education) AND drama OR theater OR theatre	2003-2019	6	-(drama blev som bråk och attendance som att göra teater över nätet osv)	
	Attendance AND drama OR theater OR theatre	2009-2019 Peer reviewed	6	6	1
<b>Youth Theatre Journal</b>	"school attendance"		3	2	-
	Truancy		5	4	1
	"School absenteeism"		0	-	-
	"School refusal"		42	6	3
	Boredom		10	2	-
	Tardiness		1	Redan sparad	
	absence		68	7	2
	"at-risk students" AND drama OR theater OR theatre	2009-2019 Full access	78	5	2



## Intervjuguide enskilda intervjuer

### Öppna inledande frågor:

1. Skulle du kunna berätta lite om dig själv och din lärarerfarenhet? (ålder, skolans storlek, år i yrket, bakgrund)
2. Beskriva arbetet med er senaste sceniska produktion?
3. Vad tänker du på om jag säger frånvaro?
4. Kan du beskriva processen med elevers engagemang i en scenisk produktion?
5. Hur tycker du att elevers frånvaro påverkar det sceniska arbetet?
6. Hur tycker du att frånvaro påverkar gruppen?

### Vilka attityder har du som lärare till frånvaro?

1. Vilka känslor väcker elevers frånvaro hos dig?
2. Vilka konsekvenser tycker du bör sättas in för frånvarande elever?
3. Hur upplever du att din relation med frånvarande elever är?
4. Hur påverkas din inställning till det sceniska projektet?

### Vilka attityder/inställning upplever du att eleverna har?

1. Vilken inställning till frånvaro upplever du att elever med hög frånvaro har?
2. Vilken inställning upplever du att elever med hög frånvaro har till pjäsarbetet?
3. Hur påverkas relationerna i klassen vid frånvaro?
4. Hur påverkas närvarande elevers inställning till pjäsarbetet vid frånvaro?

### Vilka förhållningssätt har du som lärare till frånvaro?

1. Innan frånvaro uppstår? Förebyggande
2. När frånvaro uppstår? (Vad gör du vid frånvaro? Vad gör du vid sen ankomst?)

### Avslutande frågor:

1. Är det något som du tagit upp idag som du vill lyfta fram lite extra?
2. Är det något som inte kommit upp som du vill tillägga?

## Forskningsfråga till intervjufrågor

		Känslor	
	Har du som lärare...	Konsekvenser	
		Relationer	
Inställningar till frånvaro			Känslor
		Frånvarande eleven	Påverkar lärandet
			Relationer
	Upplever du att eleverna...		
			Känslor
		Närvarande elever	Påverkar lärandet
			Relationer
.....	.....	..... ...	.....
		Innan frånvaro	
	Har du som lärare...	I stunden?	
		Efter frånvaro	
			Relationen till sitt eget lärande
Förhållningssätt till frånvaro		Frånvarande eleven	Relationen till lärare
	Upplever du att eleverna har...		Relationen till klasskompisar
		Närvarande elever	
			Relationen till sitt eget lärande

## Intervjuguide fokusgruppsintervju

### Introduktionsfrågor

1. Vilken skola och klass går ni i?
2. Berätta om ert nuvarande/senaste sceniska projekt.
3. Vad tycker du är viktigt när ni arbetar med en pjäs?
4. Hur tycker du att närvaron har varit under arbetet med er pjäs?

### Övergångsfrågor (Introducera ämnet)

1. Vad tänker ni på om jag säger Frånvaro
2. Vad är skillnaden på frånvaro som är okej och inte okej?
3. Hur påverkar frånvaro ert pjäsarbete?
4. Hur känner du om du är frånvarande under pjäsarbetet?
5. Hur känns det när en kommer tillbaks efter att missat ett eller flera rep?
6. Varför är man frånvarande från rep tror ni?

### 2–5 nyckelfrågor

1. Berätta om en situation som skulle kunna uppstå när en eller flera är frånvarande.
2. Vad gör er teaterlärare när elever är frånvarande, vad tycker ni om det?
3. Hur påverkas relationerna i klassen när en eller flera är frånvarande?
4. Vad skulle höja närvaron under repetitionerna?

### Avslutande frågor (Alla får uttrycka slutliga tankar och reflektioner kring det som sagts).

1. Är det något som tagits upp som du har en annan uppfattning/åsikt om?
2. Vad tycker du är det viktigaste som sagts idag?

### Slutfrågan

1. Är det någon som vill lägga till eller ta upp något som inte pratats om?

### Godkännande att medverka i examensarbete

*-Teaterelever på estetiska programmet.*

Under våren 2019 kommer Tilda Meissner att hålla intervjuer med lärare och elever för att samla in material till sitt examensarbete. Arbetet kommer att behandla tematiken frånvaro i syfte att undersöka hur individers frånvaro påverkar lärare och elever i sceniska projekt. Intervjun som kommer att ske i fokusgrupper och spelas in. Alla namn och platser kommer att ändras till fiktiva namn i samband med producering av examensarbetet.

Tilda Meissner är i samråd med handledare Pernilla Ahlstrand ansvarig för studien.

Deltagande i studien är frivillig och eleverna har rätt att när som helst avbryta sin medverkan. Det inspelade materialet kommer att förvaras på så sätt att ingen oauktorerad person kan få tillgång till det.

---

#### TILLSTÅND

Jag ger härmed mitt samtycke\* till att Tilda Meissner får lov att använda den inspelade fokusgruppintervjun från våren 2019 där jag medverkar. Jag ger min tillåtelse till att materialet får användas i kommande examensarbete och populärvetenskapliga presentation.

Dagens datum \_\_\_\_\_

Skola \_\_\_\_\_

Elevens namn \_\_\_\_\_

Elevens signatur \_\_\_\_\_

\* 18 § Om forskningspersonen har fyllt 15 år men inte 18 år och inser vad forskningen innebär för hans eller hennes del, skall han eller hon själv informeras om och samtycka till forskningen (SFS 2003:460 Lag om etikprövning av forskning som avser människor).

### Missivbrev

Hej!

Nu läser jag min sista termin på ämneslärarprogrammet och det är dags för mig att skriva mitt examensarbete! Jag kommer att undersöka lärare och elevers attityder och förhållningssätt till frånvaro i sceniska projekt.

Jag kommer att genomföra enskilda intervjuer med lärare och fokusgruppsintervjuer (en form av gruppintervju med 4–6 elever) och hoppas att du vill delta! Jag skulle också uppskatta om du ville hjälpa mig att hitta en rimlig tid att få möta dina elever, kanske en håltimme, under en lektion eller i slutet av dagen i samband med någon av dina lektioner? Jag är ute efter elever som genomfört eller nyss genomfört ett sceniskt projekt, till exempel arbetet med slutproduktionen i årskurs tre.

Intervjuerna beräknas att ta max en timme. Vid intervjun kommer jag att ta hänsyn till Vetenskapsrådets forskningsetiska principer. Vilket innebär att deltagandet är frivilligt och att du när som kan avbryta intervjun och ditt deltagande. Ditt deltagande kommer att behandlas konfidentiellt och resultatet kommer enbart att användas i forskningsändamål.

Om du har frågor eller funderingar får du gärna kontakta mig eller min handledare Pernilla Ahlstrand.

Hoppas att vi ses!

Varma hälsningar, Tilda Meissner

Tilda Meissner

[gusmeiti@student.gu.se](mailto:gusmeiti@student.gu.se)

Pernilla Ahlstrand

[pernilla.ahlstrand@gu.se](mailto:pernilla.ahlstrand@gu.se)