



GÖTEBORGS  
UNIVERSITET

# Vägen tillbaka

Unga vuxnas erfarenheter och upplevelser av  
problematisk skolfrånvaro och vägen tillbaka

Camilla Dannebjörk  
Linda Rosén

Specialpedagogiska programmet



Examensarbete: 15 hp  
Kurs: Specialpedagogiska programmet, SPP610  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: VT/2018  
Handledare: Bengt Edström  
Examinator: Joanna Giota  
Kod: VT18-2910-249-SPP610

---

Nyckelord: livsvärldsfenomenologi, problematisk skolfrånvaro, salutogent, KASAM, relationellt perspektiv, tillgänglig lärmiljö

## Abstract

**Syfte:** Studiens syfte är att, utifrån en livsvärldsfenomenologisk ansats, undersöka fem unga vuxnas erfarenheter och upplevelser av orsakerna till deras problematiska skolfrånvaro samt deras väg tillbaka till studier eller annan aktivitet. Vidare är syftet även att undersöka hur de unga vuxna erfar och upplever skolans och andra aktörers stödinsatser både före, under respektive efter den problematiska skolfrånvaron.

**Teori:** Studien utgår ifrån en livsvärldsfenomenologisk forskningsansats med teoretiska utgångspunkter i det salutogena perspektivet och KASAM samt utifrån ett specialpedagogiskt relationellt perspektiv.

**Metod:** I studiens används en kvalitativ metod i form av semistrukturerade intervjuer. Studien består av intervjuer med fem unga vuxna som erfarit och upplevt problematisk skolfrånvaro och som har återgått till studier eller annan aktivitet.

**Resultat:** Studien visar att problematiken kring skolfrånvaro är komplex och behöver förstås utifrån varje enskild individs unika förutsättningar och behov. Detta bekräftas av såväl tidigare forskning inom området samt av de unga vuxnas unika erfarenheter och upplevelser. Resultatet visar på att de unga vuxna upplevde att skolan som aktör inte hade förmågan att ge stöd och lösa problematiken kring den problematiska skolfrånvaron utifrån deras unika förutsättningar och behov. Studien visar även på att långvariga och förtroendefulla relationer, tydliga strukturer, delaktighet samt en känsla av sammanhang är av yttersta vikt för att förhindra att skolfrånvaro övergår till problematisk skolfrånvaro. Studien identifierar även vikten av samverkan mellan externa och interna aktörer utifrån ett salutogent och relationellt helhetsperspektiv med syftet att utveckla en socialt, pedagogiskt och fysiskt tillgänglig lärmiljö som, av individen, upplevs som begriplig, hanterbar och meningsfull.

## Förord

Tack till samtliga unga vuxna som har deltagit i vår intervjustudie och så generöst har delat med sig av sina livsvärldar när det gäller erfarenheter och upplevelser av problematisk skolfrånvaro. Tack även till vår handledare Bengt Edström för goda råd och en mycket konstruktiv handledning.

Vi som har genomfört studien har samverkat genom hela arbetet men tagit huvudansvar för olika delar. Camilla har genomfört tre intervjuer medan Linda har genomfört två intervjuer. Linda har tagit huvudansvar för inledningens och designkapitlets olika delar samt för den tidigare forskningen och litteraturgenomgången. Linda har även tagit huvudansvar för den livsvärldsfenomenologiska ansatsen medan Camilla har haft huvudansvaret för KASAM, det salutogena och det relationella perspektivet. Vi har under hela arbetets gång tagit del av och bidragit till varandras olika delar genom kompletteringar och synpunkter. Bearbetningen och analysen av det empiriska materialet samt diskussionen har vi genomfört tillsammans.

# Innehållsförteckning

<b>1</b>	<b>Inledning och bakgrund .....</b>	<b>3</b>
1.1	Styrdokument.....	3
1.2	Syfte och frågeställningar .....	5
1.3	Centrala begrepp och definitioner .....	5
1.3.1	Problematisk skolfrånvaro.....	5
1.3.2	Skolans och andra aktörers stödinsatser .....	6
1.3.3	Unga vuxna .....	6
<b>2</b>	<b>Tidigare forskning och litteraturgenomgång .....</b>	<b>7</b>
2.1	Orsaker till skolfrånvaro .....	7
2.2	Konsekvenser av skolfrånvaro .....	8
2.3	Åtgärder och förebyggande insatser vid skolfrånvaro.....	9
<b>3</b>	<b>Forskningsansats och teoriansknytning .....</b>	<b>12</b>
3.1	Livsvärldsfenomenologisk ansats .....	12
3.2	Det salutogena perspektivet .....	13
3.3	KASAM .....	13
3.4	Det relationella perspektivet .....	14
<b>4</b>	<b>Design .....</b>	<b>16</b>
4.1	Kvalitativa semistrukturerade intervjuer .....	16
4.2	Urval.....	16
4.3	Genomförande.....	17
4.4	Bearbetning och analysmetod.....	18
4.5	Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet .....	19
4.6	Etiska överväganden .....	20
<b>5</b>	<b>Resultat.....</b>	<b>22</b>
5.1	<b>Erfarenheter och upplevelser av den skoltid som föranledde den problematiska frånvaron .....</b>	<b>22</b>
5.1.1	Sammanfattning.....	28
5.2	<b>Erfarenheter och upplevelser av att bryta den problematiska frånvaron och att återgå till studier eller annan aktivitet.....</b>	<b>28</b>
5.2.1	Sammanfattning.....	32
5.3	<b>Erfarenheter och upplevelser av skolans och andra aktörers stödinsatser både före, under respektive efter den problematiska frånvaron .....</b>	<b>33</b>
5.3.1	Skolans och andra aktörers stödinsatser före den problematiska frånvaron	33
5.3.1.1	Sammanfattning.....	35

5.3.2	Skolans och andra aktörers stödinsatser under den problematiska frånvaron .....	36
5.3.2.1	Sammanfattning.....	43
5.3.3	Skolans och andra aktörers stödinsatser efter den problematiska frånvaron .....	43
5.3.3.1	Sammanfattning.....	46
<b>6</b>	<b>Diskussion .....</b>	<b>47</b>
<b>6.1</b>	<b>Metoddiskussion .....</b>	<b>47</b>
<b>6.2</b>	<b>Resultatdiskussion .....</b>	<b>48</b>
<b>6.3</b>	<b>Vidare forskning .....</b>	<b>52</b>
<b>7</b>	<b>Referenslista.....</b>	<b>54</b>
<b>8</b>	<b>Bilagor .....</b>	<b>57</b>
	<b>Bilaga 1. Missivbrev .....</b>	<b>57</b>
	<b>Bilaga 2. Intervjuguide .....</b>	<b>58</b>

# 1 Inledning och bakgrund

Problematiske skolfrånvaro är och har varit förekommande i alla tider och i alla länder världen över. Problematiken kring elevers frånvaro är komplex och här har specialpedagogen och specialläraren en central roll i att utifrån ett relationellt perspektiv möta varje enskild elevs behov av stöd för att nå målen om rättigheten till en likvärdig utbildning. Utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv kan frånvarande elever tyckas vara enkla att identifiera eftersom de helt enkelt inte är i skolan. Detta leder även fram till att skolan då borde vara bättre på att kartlägga dessa elever och ge stöd samt utveckla förebyggande insatser. Statens offentliga utredningar (SOU, 2016:94) visar dock på ett flertal brister i skolans arbete kring skolfrånvaro och menar även på att mer forskning om orsaker till problematisk frånvaro samt om närvarofrämjande insatser behövs. Syftet med denna studie är att, utifrån statens offentliga utredningars definition av problematisk frånvaro, undersöka unga vuxnas egna erfarenheter och upplevelser av problematisk skolfrånvaro samt deras väg tillbaka till studier eller annan aktivitet.

Olika kartläggningar visar att andelen elever med ogiltig frånvaro är omfattande såväl i grundskolan (SOU, 2016:94) som i gymnasieskolan (Skolverket, 2014). Ett flertal studier visar även att skolfrånvaron i Sverige har ökat under de senare åren (Gladh & Sjödin, 2014; SOU, 2016:94). En mindre andel elever, ungefär en procent, hamnar i en mer omfattande och långvarig problematisk frånvaro, ofta benämnda som hemmasittare (Friberg, Karlberg, Sundberg Lax & Palmér, 2015).

Oavsett omfattningen av skolfrånvaron ska all frånvaro, enligt Karlberg, lektor i pedagogik, ses som en viktig varningssignal (UR Samtiden, 2016). I dagens kunskapssamhälle leder skolfrånvaron till allvarliga och omfattande konsekvenser för såväl den enskilda individen som för samhället (SOU, 2016:94). Flertalet tidigare studier påvisar att skolfrånvaro kan leda till åtskilliga risker och svårigheter såsom skolavhopp, missbruk, kriminalitet, psykisk ohälsa, arbetslöshet och på längre sikt ett livslångt utanförskap (Friberg et al., 2015).

## 1.1 Styrdokument

I FN:s allmänna förklaring om de mänskliga rättigheterna, artikel 26, fastslås att alla människor har rätt till utbildning och att utbildningen ska syfta till att utveckla personligheten till fullo (Regeringen, u.å.). Enligt Barnkonventionens artikel 28 har alla barn rätt till utbildning (Skolverket, 2012). Sverige har, liksom majoriteten av världens länder, undertecknat FN:s konvention om de mänskliga rättigheterna samt barnkonventionen och åtar sig då att arbeta aktivt för närvarofrämjande insatser samt för att vidta åtgärder för att minska skolfrånvaro och studieavbrott. Sverige har även undertecknat Salamancadeklarationen som bland annat grundar sig i FN:s allmänna deklaration om de mänskliga rättigheterna. Salamancadeklarationen betonar alla barns rätt till en likvärdig utbildning utifrån ett inkluderande synsätt. Den pedagogiska verksamheten ska, enligt deklarationen, uppfylla och anpassas efter alla elevers behov (Svenska Unescorådet, 2006).

I enlighet med den svenska skollagen (SFS 2010:800) har vi både skolplikt och närvaroplikt men även rättigheten att få gå i skolan. Rätten till en likvärdig utbildning är fastslagen i lagen. Utifrån lagen om skolplikt har kommunala grundskolor ansvar för att deras elever får skolgång och den utbildning de har rätt till. När det gäller frånvaro utan giltiga skäl föreskriver skollagen (SFS 2010:800) att såväl inom grundskolan som i gymnasieskolan är rektorn ansvarig för att vårdnadshavare samma dag informeras om att eleven har varit frånvarande.

Kommunerna har, enligt Skollagen (SFS 2010:800), ett aktivitetsansvar för ungdomar i åldern 16–20 år som inte har påbörjat eller har avbrutit sin skolgång och därmed inte har fullföljt sin gymnasieutbildning. Kommunerna är utifrån det kommunala aktivitetsansvaret skyldiga att erbjuda olika individuellt anpassade åtgärder som ska innefatta motivationshöjande insatser samt relevant stöd med syfte att i första hand påbörja eller återuppta studier.

Enligt skollagen (SFS 2010:800) ska alla barn och elever ges ledning och stimulans för att utifrån sina egna förutsättningar kunna utvecklas och nå utbildningens mål. Skolan är skyldig att anpassa undervisningens upplägg, innehåll och arbetsformer till varje elevs olika förutsättningar och behov. Om det befaras att en elev inte kommer uppnå kunskapsmålen eller uppvisar andra svårigheter i sin skolsituation ska skolan skyndsamt utreda elevens behov av stöd. Om utredningen visar att eleven är i behov av särskilt stöd ska ett åtgärdsprogram utarbetas. Åtgärdsprogrammet ska utgå ifrån elevens behov och utarbetas i samråd med eleven samt vid behov i samverkan med elevhälsan och andra samhällsfunktioner.

Både grundskolan och gymnasieskolan har även, enligt Skollagen (SFS 2010:800), en skyldighet att vid särskilda skäl erbjuda enskild undervisning, anpassad studiegång och särskild undervisning för att kunna möta enskilda elevers behov. Detta innebär bland annat att skolan ska, om det finns särskilda skäl, ge särskilt stöd enskilt eller i annan undervisningsgrupp än den som eleven normalt hör till. Vidare ska skolan besluta om avvikelser från den ordinarie timplanen samt de ämnen och mål som annars gäller för utbildningen om dessa behov finnes. Skolan är även skyldig att för de elever som inte kan delta i vanligt skolarbete anordna undervisning i hemmet eller på annan lämplig plats.

I Skolverkets allmänna råd om att främja närvaro och uppmärksamma, utreda och åtgärda frånvaro i skolan (Skolverket, 2012) betonas vikten av att elevhälsan ska arbeta närvaro-främjande och att eleverna ska vara delaktiga i detta arbete. Vidare framhävs betydelsen av samverkan mellan elev, vårdnadshavare, elevhälsa samt vid behov andra samhällsfunktioner som exempelvis BUP (Barn- och Ungdomspsykiatri) och socialtjänsten. Myndigheterna är skyldiga att samverka kring barn som far illa eller riskerar att fara illa enligt både socialtjänstlagen, skollagen samt hälso- och sjukvårdslagen (Skolverket, 2014).

Utifrån diskrimineringslagen är bristande tillgänglighet en form av diskriminering. Alla skolformer berörs av denna lag som innebär att alla elever, oavsett funktionsnedsättning, ska kunna delta i undervisningen på likvärdiga villkor gällande både den pedagogiska, sociala och fysiska miljön (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2016).

Utifrån ovanstående redogörelse förekommer ett flertal lagar och föreskrifter som är relevanta vid arbetet med skolfrånvarande elever. Förutom ovanstående finns även ett flertal styrdokument som reglerar elevernas skol- och arbetsmiljö, exempelvis arbetsmiljölagen, arbetsmiljöförordningen samt läroplanerna (Gladh & Sjödin, 2014). Lagarna är till för att skydda elevernas rätt till en bra skol- och arbetsmiljö.

## 1.2 Syfte och frågeställningar

Syftet är att, utifrån en livsvärldsfenomenologisk ansats, undersöka fem unga vuxnas erfarenheter och upplevelser av orsakerna till deras problematiska skolfrånvaro samt deras väg tillbaka till studier eller annan aktivitet. Vidare är syftet även att undersöka hur de unga vuxna erfar och upplever skolans och andra aktörers stödinsatser både före, under respektive efter den problematiska skolfrånvaron.

Utifrån ovanstående syfte formuleras följande frågeställningar:

- Vilka erfarenheter och upplevelser har de unga vuxna av den skoltid som föranledde den problematiska frånvaron?
- Vilka erfarenheter och upplevelser har de unga vuxna av att bryta den problematiska frånvaron och att återgå till studier eller annan aktivitet?
- Hur erfar och upplever de unga vuxna skolans och andra aktörers stödinsatser både före, under respektive efter den problematiska frånvaron?

## 1.3 Centrala begrepp och definitioner

Nedan redogörs för den definition av “problematisk skolfrånvaro” som denna studie utgår ifrån samt ett förtydligande kring betydelsen av “skolans och andra aktörers stödinsatser” och “unga vuxna”.

### 1.3.1 Problematisk skolfrånvaro

Skolk, skolvägran, skolfobi och hemmasittare är några av de begrepp som finns och som i alla tider har funnits för att benämna skolfrånvarande elever. Statens offentliga utredningar (SOU, 2016:94) pekar på att det finns ett behov av ett enhetligt begrepp och en enhetlig definition gällande frånvarande elever och i utredningen används begreppet elever med problematisk frånvaro och avser då:

[...] frånvaro i sådan omfattning att frånvaron riskerar att ha negativ inverkan på elevens utveckling mot utbildningens mål. Det här innefattar all frånvaro, det vill säga både giltig och ogiltig frånvaro samt sammanhängande och upprepad frånvaro. (SOU, 2016:94)



Inom ramen för denna studie kommer begreppet problematisk frånvaro att användas och utgår då ifrån definitionen ovan. Vid redovisning av tidigare forskning samt övrig relevant litteratur gällande frånvarande elever kommer dock det begrepp som då används i forskningen och i litteraturen att återges och användas.

### **1.3.2 Skolans och andra aktörers stödinsatser**

I denna studie undersöks de unga vuxnas erfarenheter och upplevelser av skolans och andra aktörers stödinsatser både före, under respektive efter den problematiska skolfrånvaron. Andra aktörer kan i detta fall innebära socialtjänsten men även olika verksamheter inom hälso- och sjukvården såsom barn- och ungdomspsykiatri samt barn- och ungdomshabilitering. Utöver detta har olika kommuner olika specialpedagogiska enheter som involveras i arbetet kring frånvarande elever.

Viktigt att notera är att vid en livsvärldsstudie är det informantens egna erfarenhet och upplevelse som står helt i fokus vilket innebär att det som framkommer vid intervjuerna gällande till exempel olika stödinsatser är det som informanten själv berättar om.

### **1.3.3 Unga vuxna**

Det finns ingen enhetlig definition om vad som ses som unga vuxna men det åldersspann som vanligtvis benämner unga vuxna är åldern 18 - 24 år (Arnsvik, 2013). I denna studie befinner sig informanterna inom åldersspannet 18 - 20 år.

## 2 Tidigare forskning och litteraturgenomgång

Statens offentliga utredningar (SOU, 2016:94) pekar på behovet av mer forskning om orsaker till problematisk frånvaro och olika närvarofrämjande insatser. Skolinspektionens granskning av skolfrånvaro, menar att svensk forskning om skolfrånvaro är knapphändig och behöver kompletteras med både psykologiska, pedagogiska och sociala studier (Hellerstedt, 2013, april). Ett viktigt perspektiv inom forskningen kan vara att undersöka närvaro istället för frånvaro för att på det sätt utveckla de närvarofrämjande insatserna i skolan (Hellerstedt, 2013, april). Utöver att det behövs mer forskning inom området, menar statens offentliga utredningar (SOU, 2016:94), att det är svårt att nå en överblick över den internationella forskning kring skolfrånvaro som finns då det saknas en gemensam enhetlig definition av frånvarande elever. Skolfrånvaro är dessutom ett svårt forskningsområde då problematiken kring frånvaro ofta är komplex vilket leder till svårigheter att skapa generella metoder för att förebygga problemet (Hellerstedt, 2013, april).

### 2.1 Orsaker till skolfrånvaro

Tidigare forskning kring orsaker till frånvaro påvisar ett komplext mönster där det i många avseende är svårt att påvisa generella förklaringar (Friberg et al., 2015). Under olika tidsepoker har olika förklaringsmodeller funnits för att förklara orsakerna till skolfrånvaro (Gladh & Sjödin, 2014). Enligt Friberg et al. (2015) kan och ska skolfrånvaro förstås utifrån ett brett perspektiv där både individuella, sociala, skol- och familjerelaterade faktorer är centrala. Ofta handlar skolfrånvaro om en kombination av flera svårigheter i flera delar av elevens liv (Gladh & Sjödin, 2014).

Karlberg (UR Samtiden, 2016), sammanfattar forskningen kring de mer individbundna orsaksförklaringarna med att det ofta handlar om individer med sociala problem som befinner sig i en utsatt situation och som har en negativ självbild och ett bristande självförtroende. En studie av Skolverket (2010) visar även att många elever med långvarig problematisk skolfrånvaro har en diagnos inom autismspektrumet vilket ökar risken för att eleven ska uppfatta skolan som meningslös och obegriplig. Samtidigt visar forskningen, enligt Karlberg (UR Samtiden, 2016) att vanligare förekommande diagnoser hos elever med skolfrånvaro är diagnoser med depression, social fobi samt olika former av ångest, t ex separationsångest. Just en separation är vanligt förekommande som en slags "trigger" för hemmasittandet, enligt Gladh och Sjödin (2014). Det kan handla om en familjerelaterad separation i form av en skilsmässa eller mer skolrelaterade separationer som en ny lärare, ny klass, ny skola eller att en klasskamrat slutar. Denna typ av separationer och förändringar kan vara särskilt svåra för elever med funktionsnedsättningar inom autismspektrum.

Utifrån individens och skolans perspektiv är frånvaro en tydlig signal om att eleven inte mår bra och att skolan och andra aktörer inte har gett det stöd som eleven är i behov av (Skolverket, 2010). Karlberg och Sundell (2004) menar på i sin studie att skolk ofta ses som en berättigad protest mot en skola som inte klarar av att skapa arbetsglädje och som en sund

reaktion på att skolan inte förmår att tillgodose elevernas behov. Skolk kan även, enligt denna studie, ses som ett uttryck för ungdomars riskfyllda livssituation där skolsvårigheter kopplas samman med missbruk och kriminalitet. Familjerelaterade faktorer kan även det ses som en orsaksförklaring. Konfliktfyllda och instabila hemförhållande samt missbruksproblematik och brist på tillsyn skapar otrygga förhållanden och kan ligga till grund för ökad risk för skolfrånvaro (Friberg et al., 2015). Skolverkets (2010) rapport visar även ökad risk för frånvaro om föräldrarna har svårigheter i att ge barnet stöd. Detta visar även på vikten av en god relation till samt samverkan med hemmet och vårdnadshavare är betydelsefullt i det närvarofrämjande arbetet.

Enligt Friberg et al. (2015) är det inte alltid skolan som kan ses som orsaken till frånvaron men skolan kan förebygga riskerna och även underlätta för eleven att återgå till skolan. Betydelsefulla faktorer i skolan är att bygga förtroendefulla relationer mellan lärare och elev samt att utveckla tydliga rutiner för närvarokontroll där eleverna bli sedda och uppmuntrade till närvaro. I en avhandling av Strand (2013) kan för lågt ställda förväntningar och bristande stimulans i skolan vara en orsaksförklaring till frånvaro. Strand (2013) påvisar även att mobbning, kränkningar, utanförskap och bristande kamrat- och vuxenrelationer är betydelsefulla förklaringar till elevers frånvaro.

Konstenius och Schillaci (2011) betonar i sitt KBT-baserade kartläggnings- och åtgärdsarbete betydelsen av att förstå beteenden för att förstå skolfrånvaro. Allt mänskligt beteende fyller en funktion och skolfrånvarobeteende kan här förstås som ett sätt att undvika skolrelaterade situationer som på olika sätt skapar oro, nedstämdhet och ångest. Det kan även ses som ett logiskt handlande för att fly från svåra sociala situationer eller för kravfyllda situationer. Vidare kan det, enligt Konstenius och Schillaci (2011), handla om ett sökande efter uppmärksamhet eller att man som elev hittar "belöningar" och bekräftelser utanför skolan, exempelvis genom datorspel, vänner och hemmavarande föräldrar.

Sammanfattningsvis visar tidigare studier och forskning att orsakerna till skolfrånvaro är komplex och att det inte går att hitta en enskild faktor utan snarare handlar det om ett pussel av flera bitar i flera olika dimensioner.

## 2.2 Konsekvenser av skolfrånvaro

Varje år lämnar cirka 13 000 ungdomar gymnasieskolan utan gymnasieexamen. Dessa elever har en ökad risk att hamna i ett livslångt utanförskap (Friberg et al., 2015). Enligt Ingvar Nilsson, nationalekonom, uppgår den samlade långsiktiga samhällskostnaden till mer än 200 miljarder kronor per årskull för de individer som misslyckas i skolan med efterföljande utanförskap, försämrad livskvalitet och hälsa (Friberg et al., 2015). Rumberger (2011) lyfter i en amerikansk studie att kostnaderna för så kallade "dropouts", det vill säga elever som avbrutit sin utbildning, är höga både för samhället men även för den enskilda individen. Studien visar att elever som avbrutit sina gymnasiestudier har svårare att få jobb men även får mer lågavlönade jobb i jämförelse med de som fullföljer sin utbildning. Utöver dessa ekonomiska konsekvenser visar Rumbergers studie att avhoppare från gymnasiet riskerar en

lägre psykisk och fysisk hälsa, ökad risk för kriminalitet och missbruksproblem samt en ökad risk för socialt utanförskap. Enligt Konstenius och Schillaci (2011) sker inte skolavhopp plötsligt utan har ofta föregåtts av sena ankomster och ströfrånvaro som därefter leder till längre perioder av frånvaro som till slut landar i hemmasittande och därefter till risk för avhopp från skolan. Detta innebär att tidiga insatser är betydelsefulla för att förebygga och förhindra skolfrånvaro och de negativa konsekvenserna därav.

Enligt en australiensisk studie av Hancock, Shepherd, Lawrence och Zubrick (2013) påvisas sambandet mellan närvaro och studieresultat. Sambandet är tydligt att skolfrånvaro minskar elevers lärande vilket minskar möjligheterna till vidare och högre studier. Även Konstenius och Schillaci (2011) visar på liknande konsekvenser av skolfrånvaro där barn och ungdomar förlorar kunskapsinhämtning men även förlorar i social träning, personlig utveckling och självförtroende. Skolfrånvaron innebär att barnet eller ungdomen helt enkelt inte ges samma möjligheter till att förberedas inför vuxenlivet.

Förutom ett stort lidande för den enskilda individen innebär problematisk skolfrånvaro även ett stort lidande för hela familjen. Enligt Friberg et al. (2015) uppvisar föräldrar till hemmasittande barn och ungdomar stor oro och stress som även kan leda till ångest och depression samt sjukskrivning på hel- eller deltid.

Sammanfattningsvis innebär hög skolfrånvaro ett lidande för de drabbade och en försämrad framtidsprognos för individen men även stora sociala och ekonomiska konsekvenser för samhället i stort.

## 2.3 Åtgärder och förebyggande insatser vid skolfrånvaro

Enligt en rapport från Skolverket (2008) är det viktigt att skyndsamt och noggrant utreda orsakerna till frånvaron för varje enskild individ utifrån ett helhetsperspektiv. Rapporten visar att framgångsfaktorer för att främja närvaro och tillbakagång till skolan är flexibla och individanpassade insatser där samverkan mellan elev, föräldrar, skola och vid behov andra aktörer, t ex BUP och socialtjänsten, är nödvändig.

En framträdande amerikansk forskare inom skolfrånvaro är Christopher A. Kearney (Konstenius & Schillaci, 2011). Christopher A. Kearney betonar vikten av att insatserna skraddarsys för varje elev då varje individ bär på sin unika livssituation (Friberg et al., 2015). Kearney och Graczyk (2014) förordar insatser mot skolfrånvaro på tre olika nivåer: universella, selektiva och indikerade interventioner. De universella insatserna riktar sig till alla eleverna och hela den fysiska, sociala och pedagogiska skolmiljön och innebär bland annat olika hälsofrämjande insatser gällande skolmiljön, tydliga rutiner och strukturer, samverkan mellan skola och föräldrar samt olika relations- och trygghetsskapande insatser. Utöver detta arbetar skolan systematiskt med uppföljning av frånvaro samt utvecklandet av strategier för att underlätta övergångar och förändringar mellan olika skolor, stadier och klasser. De selektiva insatserna riktas mot de elever som löper störst risk för problematisk frånvaro och innebär extra fokus på motivationshöjande aktiviteter, undanröjande av faktorer

som riskerar att påverka elevens skolgång negativt, såsom antimobbningsarbete, samt en ökad samverkan mellan hemmet och skolan. För de elever som redan har en problematisk frånvaro sätts de indikerade interventionerna in som kräver en större koncentration av insatser där samverkan mellan flera aktörer är viktig och där en nyckelperson utgör "spindeln i nätet" i arbetet kring eleven.

I Strands (2013) systemteoretiska forskningsstudie betonas betydelsen av goda lärmiljöer där det salutogena perspektivet är en framgångsfaktor vid närvarofrämjande insatser. Enligt Strand (2013) kan de krafter som drar eleven från skolan vändas till krafter som drar eleven i riktning mot skolan genom ett salutogent förhållningssätt. Även Enberg (2012) betonar i sin studie att ett salutogent perspektiv där det friska förstärks, och det problematiska identifieras, är en framgångsfaktor i arbetet med att vända frånvaro till närvaro. Färnkvist (2011) har i en studie med nio ungdomar i åldern 15 - 20 år undersökt faktorer och processer som bidragit till att ungdomarna har lyckat återgå till en fungerande skolgång. Studiens resultat påvisar betydelsen av ungdomarnas känsla av sammanhang och att de förändringar som gett framgång har stärkt ungdomarnas känsla av hanterbarhet, begriplighet, meningsfullhet och delaktighet. Även i denna studie lyfter Färnkvist (2011) betydelsen av salutogena processer för att stärka närvaron.

Friberg et al. (2015) påtalar att flera forskningsstudier visar att KBT-baserade insatser vid skolfrånvaro är framgångsrika för att främja motivation och närvaro samt för att motverka rädsla, ångest och depression. Konstenius och Schillaci (2011) är legitimerade psykologer och har utarbetat ett KBT-baserat kartläggnings- och åtgärdsarbete som betonar vikten av att utifrån ett helhetsperspektiv kartlägga såväl risk- som friskfaktorer vid skolfrånvaro. En framgångsfaktor som lyfts i detta åtgärdsarbete är att utse en relationskompetent person som kan verka som spindeln i nätet i arbetet med elever med skolfrånvaro. Att utveckla långvariga och förtroendefulla relationer i skolan är betydelsefullt, enligt både Frelin (2010) och Lilja (2013). Båda studierna visar att förtroendefulla relationer främjar såväl elevernas sociala som kunskapsmässiga utveckling samt att undervisningen i högre grad kopplas till elevernas behov.

Skolinspektionens (2016) nationella kartläggning och granskning av skolfrånvaro visar på att skolan inte ger det stöd eleven behöver för att kunna återgå till skolan vid frånvaro. En förklaring är att skolan inte utreder de verkliga orsakerna till frånvaron utan snarare utgår ifrån olika antaganden vid planering och genomförande av interventioner. I Skolinspektionens studie framgår det tydligt att skolorna brister i att låta eleven själv bli delaktiga i kartläggningsarbetet. Elevernas röster, deras erfarenheter och upplevelser behöver synliggöras i utformningen och planeringen av olika former av stöd. Även Baric (2016), har i sin forskning om ungdomar med neuropsykiatriska funktionshinder sett betydelsen av ett relationellt helhetsgrepp kring eleven både vad gäller skolsituation men även hemsituation. Baric betonar även att skolan måste bjuda in eleven vid utformningen av stöd för att säkerställa att elevens behov synliggörs.

Utifrån ovanstående forskningsresultat framgår behovet av forskning kring skolfrånvaro och närvarofrämjande insatser. Den tidigare forskningen visar även på behovet att synliggöra den enskilda elevens erfarenheter och upplevelser i arbetet med skolfrånvaro. Med utgångspunkt i den tidigare forskningen är det relevant att ur ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv undersöka ungdomars erfarenheter och upplevelser av problematisk frånvaro samt vägen tillbaka till studier eller annan aktivitet.

### 3 Forskningsansats och teoranknytning

Studien utgår ifrån en livsvärldsfenomenologisk forskningsansats med teoretiska utgångspunkter i det salutogena perspektivet och KASAM samt utifrån ett specialpedagogiskt relationellt perspektiv.

#### 3.1 Livsvärldsfenomenologisk ansats

Denna studie utgår ifrån en livsvärldsfenomenologisk forskningsansats som i grunden handlar om att närma sig, ta del av och försöka förstå människors olika livsvärldar. Fenomenologi handlar i grunden om att *gå tillbaka till sakerna själva* (Bengtsson, 2005, s. 10) där saker alltid ses som saker för någon och aldrig saker i sig själva. Individen och världen utgör en helhet och kan inte separeras. Världen ses som relativ till varje enskild individ och har olika betydelser för varje enskild individ. Inom livsvärldsfenomenologin kan människan därmed aldrig helt gå utanför sin egen livsvärld i mötet med och i förståelsen av andra människors livsvärld utan livet och världen är ständigt sammanflätad i ett ömsesidigt beroende (Bengtsson, 2005). I livsvärldsstudier undersöks världen på det sätt som den erfars och upplevs utifrån ett subjekts förståelse, till exempel utifrån en skolelevs perspektiv (Thomassen, 2007).

Varje individs livsvärld är därmed unik och det är utifrån den unika livsvärlden som människor erfar och upplever världen (Bengtsson, 2005). Detta leder till att samma fenomen kan erfaras på flera olika sätt. Livsvärldsstudier handlar om att göra fenomen rättvisa och att beskriva dem så som de framträder och omedelbart upplevs av varje enskild individ (Thomassen, 2007). Det finns därmed ingen objektiv sanning utan allt är subjektivt och relativt. Snarare består sanningen i varje enskild individs erfarenheter och förståelse av världen.

Människors levda erfarenheter och upplevelser kan ses som människors olika horisonter (Bengtsson, 2005). Individens horisont är i ständig utveckling och utvidgas i takt med nya erfarenheter och upplevelser. Syftet med livsvärldsstudier är att så långt det är möjligt försöka förstå andra människors horisonter och nå en horisontutvidgning (Bengtsson, 2005). Vår erfarenhets- och förståelsehorisont kan utvidgas och ge oss ökad kunskap om vi i mötet med något nytt och främmande är aktiva deltagare i förhållande till den värld vi befinner oss i (Thomassen, 2007).

Livsvärldsstudier har en integrativ karaktär som framhåller människan som social och i ständig interaktion med sin omvärld (Bengtsson & Berndtsson, 2015). Utifrån ett specialpedagogiskt förhållningssätt sammansmälter detta väl med det relationella perspektivet där människan i sin helhet förstås i mötet med den omgivande miljön (Ahlberg, 2015). För att förstå människors komplexa livsvärld erbjuder livsvärldsstudier redskap för att kunna närma sig människors erfarenheter och upplevelser. Livsvärldsstudier utgår ifrån

människors egna personliga berättelser om sina liv och hur människors levda liv kan förstås här och nu.

## 3.2 Det salutogena perspektivet

Antonovsky (2005) gjorde en undersökning 1970 på hur israeliska kvinnor anpassade sig till klimakteriet. Antonovsky fann att av dessa kvinnor så fanns det en hög andel av kvinnor som överlevt koncentrationslägrens svåra påfrestningar och ändå hade mycket god hälsa. Med tanke på vad kvinnorna fått utstå av såväl psykiskt som fysiskt lidande imponerades han av deras goda hälsa. Resultatet av denna undersökning gjorde att Antonovsky bytte perspektiv från att tidigare utgå från varför människor blir sjuka till att fråga hur det kommer sig att människor trots svåra omständigheter och yttre påfrestningar ändå håller sig friska. Begreppet salutogen kom till. Det salutogena perspektivet innebär att fokusera på det som fungerar och på att se möjligheter ”friskfaktorer” ”istället för att fokusera på svårigheter och på det som inte fungerar. Salutogenes kommer från latinets *salus*, som betyder hälsa samt det grekiska ordet *genesis* som betyder ursprung. Motsatsen till salutogenes är patogenes, som istället fokuserar på att förklara varför människor blir sjuka (Antonovsky, 2005).

Under ungdomsåren kan det vara svårt att undvika att drabbas av olika påfrestningar såsom konflikter, motgångar, krav och andra problem som ungdomen förväntas lösa. Alla individer har olika sätt att hantera dessa påfrestningar på. Hur förmågan att bemöta krav och stress ser ut varierar från individ till individ vilket i sin tur påverkar ungdomens hälsa. En del ungdomar som under sin ungdomstid går igenom stora påfrestningar har ändå förmågan att bibehålla god hälsa medan andra hamnar i psykisk ohälsa. Vilka faktorer är det som avgör hur en del individer klarar av stora påfrestningar och andra inte? Denna studie utgår från ett salutogent perspektiv. För att främja en god skolhälsa för alla elever kan ett sätt vara att tillämpa ett salutogent perspektiv. För de elever som har problematisk skolfrånvaro kan faktorer sökas som fokuserar på det friska och som främjar en god hälsa. Detta kan i sin tur leda till att främja både en känsla av sammanhang och delaktighet. Antonovskys svar på varför en del klarar stora påfrestningar och ändå behåller en god hälsa är att motståndskraften styrs av vår känsla av sammanhang, KASAM (Antonovsky, 2005).

## 3.3 KASAM

Känsla av sammanhang (KASAM) innebär, enligt Antonovsky (2005) hur vår upplevelse av begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet ser ut och hur dessa faktorer kan påverka hur svårigheter hanteras.

**Begriplighet:** Med begriplighet menas att individen förstår vad problemet är, vad som kommer att ske och hur dessa faktorer kan förklaras.



**Hanterbarhet:** Individens har förmågan att hantera svåra situationer, istället för att känna sig som ett offer försöker individen tänka rationellt och finner sätt att hantera situationen.

**Meningsfullhet:** Att individen upplever sin tillvaro som meningsfull, att de utmaningar individen ställs inför upplevs som värda att engagera sig i. Individen känner en motivation och att dess arbetsinsats i skolan är värd besväret.

Vidare ansåg Antonovsky att det finns olika typer av människor de som hade låg KASAM respektive hög KASAM vilket han menade var en avgörande faktor hur individen hanterar svårigheter i livet. De människor som har låg KASAM är personer som ofta skyller på andra människor då de hamnar i svårigheter, det är alltid någon annans fel. De skyller även på otur i allt högre utsträckning. Individer med låg KASAM har en ökad risk för stressrelaterade sjukdomar och ångest. En person med hög KASAM har förmågan att hantera svåra situationer och väljer den strategi som är mest lämplig för situationen. Personer med hög KASAM har enligt Antonovsky en positivare självbild, förmåga att hantera stress samt ofta en god hälsa såväl fysisk som psykisk.

### 3.4 Det relationella perspektivet

Synen på specialpedagogik kan grovt delas in i två huvudsakliga perspektiv, det kategoriska och det relationella. Dessa två perspektiv företräder olika sätt att se på kunskap, lärande och vilken syn vi har på människan. I det kategoriska perspektivet ligger fokus på individen och det är eleven som är bärare av problemet. Det är enligt detta perspektiv individen som har svårigheter och detta förklaras psykologiskt och medicinskt. Svårigheterna kan vara medfödda eller bundna till individen på annat sätt. Det är inte ovanligt att eleven anses behöva kvalificerad hjälp för sina svårigheter. Dessa svårigheter har i traditioner bestämts och benämnts genom att individen tillskrivs olika diagnoser enligt en medicinsk och psykologisk modell. De stödinsatser som sätts in lägger fokus på att behandla eleven för att kunna hjälpa eleven att bli av med sina svårigheter. Små särskilda undervisningsgrupper, enskild träning är i detta perspektiv vanliga insatser, då eleven efter en tid förväntas vara färdigbehandlad. Enligt det kategoriska perspektivet är det vanligt att specialpedagogen är ensam om ansvaret för de specialpedagogiska insatserna på skolan. I den specialpedagogiska traditionen har denna utgått från det kategoriska perspektivet, där fokus har legat på individen (Emanuelsson et al., 2001). Det anses lättare att identifiera orsakerna till problem och svårigheter som biologiska än som sociologiska enligt Emanuelsson et al. (2001). Vidare anser Emanuelsson att det i vårt samhälle kan vara en strategi att undvika sociala förklaringsmodeller till svårigheterna. Då frias föräldrar, skola och samhället för att ha varit med och bidragit till att svårigheterna och problemen uppstått. Det är enligt Emanuelsson mer accepterat i vårt samhälle att inta det biologiska perspektivet.

Istället för att se på specialpedagogik ur ett kategoriskt perspektiv så kan man inta ett relationellt perspektiv, där den enskilda individen inte är ensam bärare av problemet och svårigheterna, enligt Emanuelsson et al. (2001). I detta perspektiv betraktar man svårigheterna

ur ett miljörelaterat och socialt perspektiv. Det är inte den enskilda individens beteende och uppträdande som är i fokus. Det centrala är det som sker i samspelet och interaktionen mellan individer i det relationella perspektivet, enligt Ahlberg (2009). I detta perspektiv ses inte eleven som bärare av problemet och svårigheterna utan problematiken ligger i miljön kring eleven. Det innebär att det inte är eleven som skall anpassas till miljön utan det är miljön som skall anpassas till eleven. I ett relationellt perspektiv anser man att förändringar i den omgivande miljön är en förutsättning för att kunna möjliggöra för eleven att uppfylla krav och måluppfyllelse. Det relationella perspektivet kan lite förenklat enligt Ahlberg (2009) uttryckas som elever i svårigheter kontra det kategoriska perspektivet elever med svårigheter.

Även Persson (2011) anser att det måste ske en förändring i elevens omgivande miljö för att kunna ge eleven förutsättningar som främjar elevens lärande. Vidare anser Persson att förändringar i elevens miljö påverkar de individuella förutsättningarna och skolan är skyldiga att anpassa undervisningen och dess innehåll till alla elevers olika behov. I ett relationellt perspektiv läggs de pedagogiska åtgärderna på miljön, läraren och eleven. Det är därför relevant att fokusera på att bemöta elevers svårigheter på alla nivåer, både individ-, grupp- och organisationsnivå, enligt Persson (2011). Det relationella perspektivet fokuserar på att mål och lösningar inom hela utbildningsmiljön behöver studeras och diskuteras. Tidsaspekten är en viktig del av ett specialpedagogiskt relationellt perspektiv och upplevs ibland som mindre attraktivt då det inte löser akuta problem (Persson, 2011). I detta perspektiv läggs inte hela ansvaret hos specialpedagogen eller specialläraren utan ansvaret delas upp mellan skolans hela personal.

## 4 Design

Utifrån den valda livsvärlds fenomenologiska ansatsen, de teoretiska utgångspunkterna samt utifrån det syfte och de frågeställningar som denna studie baseras på lämpar sig en kvalitativt inriktad metod väl. Kvalitativa studier har sin grund i de humanistiska vetenskaperna så som hermeneutik och fenomenologi (Stukát, 2011). Det kvalitativa synsättet innebär ett beskrivande och tolkande perspektiv där tonvikten läggs vid att undersöka hur individer uppfattar, tolkar, konstruerar samt interagerar med den omgivande sociala verkligheten (Bryman, 2011). Forskningsfrågor som handlar om hur människor erfar och uppfattar och sin omvärld utifrån en subjektiv förståelse är vanligt förekommande inom den kvalitativa forskningstraditionen (Stukát, 2011).

### 4.1 Kvalitativa semistrukturerade intervjuer

Livsvärldsstudier handlar om att närma sig och få förståelse för människors livsvärld och ta del av människors olika erfarenheter och upplevelser i deras levda liv. Detta innebär att livsvärldsstudier skapar kunskap med grund i människors berättelser om sina egna liv (Bengtsson, 2005). Berättelserna blir som nycklar till människors levda erfarenheter. Samtal, dialog och delad reflektion är därmed avgörande för att kunna komma nära en förståelse av en annan individs livsvärld. Lämplig metod för denna typ av studier är semistrukturerade kvalitativa forskningsintervjuer. Enligt Kvale och Brinkmann (2014) har livsvärldsintervjun som syfte att förstå och tolka olika teman och fenomen i den intervjuade personens livsvärld utifrån informantens eget perspektiv.

### 4.2 Urval

Urvalet i studien har utgått ifrån bekvämlighetsprincipen. Enligt Bryman (2011) är bekvämlighetsprincipen en vanlig metod vid kvalitativa intervjuer då den kan genomföras utifrån intresse, tillgänglighet och erfarenhet. Bryman (2011) beskriver metoden som strategisk då den ger möjligheter till en tillgänglighet av informanter som annars kan vara svåra att komma i kontakt med. Utifrån bekvämlighetsprincipen har syftet varit att få fram informanter som vill medverka och som är tillgängliga utifrån i huvudsak två kriterier; ålder (ung vuxen) samt utifrån erfarenheter och upplevelser av problematisk skolfrånvaro. Motivet till att intervjua unga vuxna är att den åldersgruppen har en längre erfarenhet av såväl grundskola och ofta även gymnasiestudier samt kan ha en större förmåga till att kunna redogöra utförligt för sin livsvärld, sina erfarenheter och upplevelser. I denna studie befinner sig samtliga informanter inom åldersspannet 18 - 20 år.

Kontakter med och utskick av missivbrev (se bilaga 1) till specialpedagoger vid två olika gymnasieskolor i två olika kommuner ledde fram till totalt fem informanter som deltog i studien. Urvalet av informanter genomfördes av specialpedagogerna på respektive skola utifrån ovanstående kriterier om frivillig medverkan, ålder (ung vuxen) samt att informanten

hade erfarenheter och upplevelser av problematisk skolfrånvaro samt lyckats bryta frånvaron och återgått till studier eller annan aktivitet.

Enligt Bryman (2011) är det svårt att avgöra hur många personer som ska intervjuas för att till exempel uppnå en teoretisk mättnad. Vid långa och mer djuplodande intervjuer såsom vid just livsvärldsstudier, menar Bryman (2011) att det kanske enbart genomförs ett mindre antal intervjuer. Denna studie är begränsad till fem intervjuer eftersom det material som varje intervju frambringade var så omfattande att ett större antal intervjuer hade skapat svårigheter vid såväl bearbetning, analys som vid presentation. Enligt Stukat (2011) kan det vara av vikt att begränsa sig till ett färre antal intervjuer för att det skall bli hanterbart.

### 4.3 Genomförande

Inom ramen för studien har fem kvalitativa semistrukturerade intervjuer genomförts. Intervjuerna har utgått ifrån en intervjuguide (se bilaga 2) vilket skapar en flexibilitet med öppna frågor som möjliggör en ökad interaktion och kommunikation mellan informanten och den som intervjuar (Kvale & Brinkmann, 2014). Denna intervjumetod möjliggör även kompletterande och mer djuplodande följdfrågor samt skapar en öppenhet för både den som intervjuar och informanten att kunna få distans till samt kunna se utanför sin egen livsvärld och horisont (Thomassen, 2007). Frågorna i intervjuguiden är tydligt kopplade till studiens syfte och frågeställningar där fokusområdet är att ta del av informanternas erfarenheter och upplevelser före, under och efter den problematisk skolfrånvaron. Intervjuguiden består av ett flertal olika typer av frågor som vid intervjutillfället fyller olika funktion. Allt ifrån att skapa en inledning och avslutning av intervjun men även frågor som följer upp, sonderar och förtydligar informanternas erfarenheter och upplevelser. De olika frågorna har även som funktion att uppnå så utförliga och nyanserade berättelser som möjligt utifrån studiens syfte och frågeställningar. Vid bearbetningen och analysen av livsvärldsberättelserna har enbart det som utifrån studiens syfte och frågeställningar setts som relevant redovisats i resultatet.

Eftersom vi är två skribenter har vi haft möjligheten till att genomföra intervjuerna tillsammans för att på så vis i högre grad kunna säkerställa likvärdigheten i genomförandet men efter noggrant övervägande valde vi att genomföra intervjuerna var och en för sig. Beslutet fattades utifrån valet av forskningsansats och metod. Vid livsvärldsintervjuer är det av särskild vikt att skapa förutsättningar för respekt och förtroende mellan informanten och den som intervjuar. Olika etiska övervägande är därför centrala, inte minst konfidentialitetskravet. För att skapa en mer förtroendefull relation till informanten samt en mer balanserad, jämbördig och lugn situation kring intervjutillfället genomfördes intervjuerna enskilt. Enligt Kvale och Brinkmann (2014) är det centralt att som intervjuare, utifrån ett empatiskt förhållningssätt, lyssna uppmärksammat på vad som sägs men även på hur det sägs. Vidare är det centralt att vara strukturerad och tydlig men även att vara öppen och flexibel för det oväntade och för det som är betydelsefullt för informanten. Vid intervjun ställs krav på en balans mellan att både skapa en trygghet för och närhet till informanten men även att hålla ett professionellt och analytiskt samt tolkande avstånd. Intervjuguiden utgör i denna studie ett stöd för att hitta balans, struktur samt hålla fokus vid genomförandet av intervjuerna.

Samtliga intervjuer genomfördes genom personliga möten där informanterna själva fick bestämma tid och plats. Enligt Stukat (2011) är det centralt att informanterna får välja plats för att kunna känna trygghet vid intervjutillfället. Respektive intervju varade i mellan 40 till 90 minuter och spelades in samt transkriberades. Eftersom intervjuerna spelades in och transkriberades har vi haft goda förutsättningar för att ta del av varandras intervjumaterial och även oberoende av varandra kunna bearbeta, tolka och reflektera kring materialet och själva genomförandet.

#### 4.4 Bearbetning och analysmetod

Intervjumaterialet har, med utgångspunkt i studiens syfte och frågeställningar analyserats utifrån den livsvärldsfenomenologiska ansatsen och med anknytning till de teoretiska utgångspunkterna. Analysen kan liknas vid att lägga ett pussel (Ödman, 2007) där de olika delarna tillsammans bildar en helhet. Inom hermeneutiken (Ödman, 2007) handlar tolkning och förståelse om ett ömsesidigt beroendeförhållande och en ständig pendelrörelse mellan del och helhet där kontexten i hög grad är avgörande.

Inom livsvärldsfenomenologiska studier anses att forskaren aldrig kan gå utanför sin egen livsvärld och inte heller helt fullt ut kan förstå någon annan människas livsvärld (Kvale & Brinkmann, 2014). Vid analys av materialet är det av vikt att vara medveten om den egna förförståelsen och att tolkningen utförs inom ramen för den egna förståelsehorisonten (Ödman, 2007). Förförståelse kan även ses som en tillgång vid tolkningen (Stukat, 2011) och förståelsehorisonten är inte statiskt utan kan genom analysarbetet utvidgas (Ödman, 2007).

Efter transkriberingen av intervjuerna lyssnades och lästes materialet igenom ett flertal gånger för att söka mönster och kategorier i de olika livsberättelserna. Intervjumaterialet har valts att bearbetas och kategoriseras genom rubriker utifrån studiens frågeställningar för att skapa en tydlig struktur men även för att säkerställa att studien uppnår sitt syfte. Svårigheter i att kategorisera materialet har uppstått då det inte alltid framstår helt uppenbart vilka olika erfarenheter och upplevelser som ska kategoriseras före, under respektive efter den problematiska skolfrånvaron. För informanterna kan de olika tidsperioderna sammanflätas och vara svåra att särskilja vilket även framträder vid bearbetningen och analysen av materialet.

Då materialet är så omfattande finns även kortare sammanfattningar efter varje huvudrubrik för att ge ökad överblickbarhet. Eftersom en livsvärldsstudie har som syfte att förstå och beskriva informanternas erfarenheter och upplevelser utifrån deras perspektiv och livsvärld presenteras resultatet till stor del genom ett flertal citat från informanterna. Detta för att den verklighet och den livsvärld som informanterna beskriver ska framställas såsom den är relevant för och erfars samt uppfattas av informanterna.

## 4.5 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

Hur tillförlitlig studiens resultat är avser reliabilitet, vilket innebär hur bra den metod som valts är. Med validitet menas om studien mätt det som önskas mätas (Stukát, 2011). I en kvalitativ studie är det inte alltid så lätt att mäta validitet och reliabiliteten på grund av de metoder som kvalitativa studier nyttjar. Trots detta anser Stukát (2011) att det ändå är viktigt att resonera om dessa begrepp.

Studiens reliabilitet, det vill säga tillförlitlighet, är påverkad av kvaliteten på mätinstrumentet i den metod som valts (Stukát, 2011). I denna studie utgörs mätinstrumentet av kvalitativa semistrukturerade intervjuer samt bearbetningen och analysen av intervjuerna. Utifrån undersökningens livsvärldsfenomenologiska ansats och syfte kan metodvalet ses som väl motiverat. Det kan dock förekomma brister i studiens reliabilitet såsom feltolkning av frågor och svar, i vilka frågor som ställs eller i form av yttre störningar vid genomförandet av undersökningen. Det är viktigt att vara medveten att olika brister och svagheter i metoden samt att dessa faktorer kan komma att påverka resultatet. Enligt Kvale och Brinkmann (2014) ska forskaren i en studie med hög reliabilitet vara utbytbar, det vill säga, om någon annan person skulle genomföra samma studie ska den personen komma fram till samma resultat. För att detta ska vara möjligt krävs en tydlig beskrivning av genomförandet av studien. Något som inte gjordes i denna studie men som med fördel hade kunnat genomföras är en provintervju eller mindre pilotstudie för att därigenom utpröva och säkerställa intervjufrågorna och därmed ytterligare stärka studiens tillförlitlighet.

För att säkerställa så hög reliabilitet som möjligt i denna studie har själva genomförandet samt bearbetningen och analysen av intervjuerna beskrivits, motiverats och strukturerats så utförligt och transparent som möjligt i rapporten. Samtidigt är det, enligt Kvale och Brinkmann (2014) viktigt att vara medveten om att en kvalitativ forskningsintervju är en mellanmänsklig situation där kunskap produceras i interaktionen mellan två människor som därmed påverkar varandra ömsesidigt. Detta resonemang leder fram till att om samma undersökning skulle genomföras med en annan forskare, en annan intervjuare, kan det skapa en annan interaktion och konstruera en annan kunskap.

Ytterligare faktorer i studien som har beaktats för att säkerställa en hög reliabilitet är att samtliga intervjuer har genomförts i för informanterna lugna och trygga miljöer utan synbara yttre störningar. Samtliga intervjuer spelades in och transkriberades samt lyssnades och lästes igenom ett flertal gånger för att säkerställa tolkning och bearbetning av materialet. Eftersom vi är två skribenter har vi haft möjligheten att både oberoende av varandra men även genom gemensam och jämförande tolkning, reflektion och bearbetning kunnat ta del av intervjumaterialet. Vid behov eller om oklarheter uppstod kontaktades informanterna efter intervjuerna för ett eventuellt förtydligande, vilket Stukát (2011) förordar.

En studies validitet handlar om undersökningen mäter eller undersöker det som avses att undersökas (Kvale & Brinkmann, 2014). För att öka studiens validitet är det, enligt Stukát (2011), av vikt att under studiens gång löpande ställa frågan om studien undersöker det som

är tänkt att undersökas. Själva utformandet av intervjuguiden är centralt för att säkerställa att studien undersöker det som ämnas undersökas. I detta fall strukturerades intervjuguiden noggrant utifrån studiens syfte och frågeställningar. Validiteten påverkas av vilka frågor som ställs och hur frågorna har formulerats (Stukát, 2011). Vid själva genomförandet av intervjuerna beaktades de etiska aspekterna omsorgsfullt eftersom de ger förutsättningar för att öka studiens validitet. Det är betydelsefullt vid intervjuer, och särskilt vid livsvärldsintervjuer, att informanten upplever förtroende, respekt samt vilja och trygghet till att berätta om sin livsvärld både ärligt och så utförligt och nyanserat som möjligt. Validiteten påverkas om de svar som ges vid intervjuerna feltolkas eller om informanterna inte säger exakt vad de tycker. Även informanternas aktuella dagsform vid intervjutillfället kan påverka resultatet. Enligt Stukát (2011) kan validiteten i en intervjustudie aldrig helt säkerställas eftersom man aldrig kan veta om de svar som ges är helt sanningsenliga. Å andra sidan, menar Kvale och Brinkmann (2014), kan ett uttalande oavsett sanningshalten ändå uttrycka sanningen om personens uppfattning om sig själv.

Något som påverkar studiens tillförlitlighet är studiens retrospektiva perspektiv. En retrospektiv studie har som syfte att undersöka olika skeenden och fenomen som redan har skett (Repstad, 2007). Informanterna i denna studie har redan erfårit och upplevt det som ska undersökas vilket innebär att de semistrukturerade livsvärldsintervjuerna syftar till att få fram de minnen som informanterna har kvar. Enligt Repstad (2007) leder detta till en negativ aspekt av retrospektiva intervjuer då det ställer krav på informanternas förmåga att minnas sådant som har skett vid olika tidpunkter, ofta långt tillbaka i deras liv. I en retrospektiv studie är det därmed centralt att vara medveten om att informanterna i sina livsvärldsberättelser återger de erfarenheter och upplevelser som informanterna minns och så som de framträder för dem. De minnen som framträder vid retrospektiva intervjuer är, enligt Repstad (2007), oftast de minnen som är starkast och som har haft störst betydelse för den enskilda individen. Både positiva men även negativa minnesbilder kan framträda men det kan även innebära att minnen, och då särskilt svåra och traumatiserande minnen, förvrängs eller förträngs och aldrig lyfts fram (Bryman, 2011). Under åren har dessutom informanterna tillägnat sig nya erfarenheter och upplevelser vilket kan bidra till nya konstruktioner av deras minnen och berättelser (Repstad, 2007).

Eftersom studien har baserats på ett fåtal intervjuer kan den komma att bli ifrågasatt huruvida den är generaliserbar, enligt Kvale och Brinkmann (2014). Då studien har få informanter kan generaliseringar gällande alla elever med problematisk skolfrånvaro inte göras. Syftet med denna studie är dock inte att finna kunskap som går att generaliseras eller mätas. Utifrån den valda ansatsen kan resultatet enbart gälla för de som har deltagit i studien. Studien kan dock bli relaterbar, då resultatet kan bidra till att få en ökad förståelse för andra människor i jämförbara situationer (Stukát, 2011).

## 4.6 Etiska överväganden

Studien har genomförts med utgångspunkt i Vetenskapsrådets (2017) etiska krav på forskning. Eftersom studien är en livsvärldsstudie där informanternas egna livsberättelser

utgör grunden i det empiriska materialet har det varit av stor vikt att beakta flera etiska och moraliska aspekter vid genomförandet. Utöver det etiska kravet om att uppnå en hög grad av vetenskaplig kvalitet i studien, menar Kvale och Brinkmann (2014) att den etiska principen om att göra gott ska följas. Detta innebär att risken för att de informanter som deltar i studien på något sätt ska ta skada ska vara så liten som bara möjligt (Kvale & Brinkmann, 2014).

Informanterna kontaktades genom ett missivbrev (se bilaga 1) med information om studiens syfte, innehåll och utformning. Enligt nyttjandekravet informerades informanterna även om att det insamlade materialet enbart kommer användas för utbildningsändamål i denna studie. Utifrån samtyckeskravet informerades informanterna om frivilligheten i studien och att de när som helst under studien hade möjligheten att avbryta sin medverkan. Det kanske mest betydande etiska perspektivet i denna livsvärldsstudie, som informanterna informerades om, är konfidentialitetskravet. Detta innebär att informanterna garanteras anonymitet och sekretess både före, under och efter genomförd studie genom att allt material har avidentifierats. Information om de informanter som har ingått i studien har hanterats med största möjliga försiktighet och konfidentialitet. Noggranna överväganden har tagits gällande vilken personlig information som utifrån konfidentialitetskravet och utifrån undersökningens relevans kan och bör presenteras. Samtliga informanter har utöver skriftlig information även informerats muntligt om ovanstående etiska krav genom kontakt per telefon samt vid själva intervjutillfället.

Eftersom en livsvärldsanalys handlar om att ta del av och närma sig en annan människas livsvärld är det centralt att informanten får välja platsen för intervjun (Stukát, 2011) och att platsen utgör en lugn och trygg miljö för i första hand informanten men även för den som genomför intervjun. Samtliga informanter fick därmed själva besluta om var och när intervjun skulle äga rum.



## 5 Resultat

Studien omfattar kvalitativa intervjuer med fem unga vuxna utifrån deras erfarenheter och upplevelser av problematisk skolfrånvaro och vägen tillbaka till studier eller annan aktivitet. Studien innefattar de unga vuxnas erfarenheter och upplevelser av både den skoltid som föranledde den problematiska skolfrånvaron men även tiden under respektive efter den problematiska skolfrånvaron samt hur de unga vuxna erfar och upplever skolans och andra aktörers stödinsatser under denna skoltid.

Namnen som används för de unga vuxna är fingerade.

### *Julia*

Julia är 18 år och studerar idag på halvtid. Hon läser andra året på ett högskoleförberedande gymnasieprogram. Julia har även praktik en dag i veckan.

### *David*

David är 20 år och studerar idag på heltid. Han läser sista året på ett högskoleförberedande gymnasieprogram. Utöver studierna arbetar han som timvikarie inom lokalvården.

### *Clarie*

Clarie är 18 år och studerar idag på heltid. Hon läser första året på ett yrkesförberedande gymnasieprogram. Clarie har praktik tre dagar i veckan.

### *Simon*

Simon är 19 år och arbetar idag på deltid samt studerar på Komvux.

### *Magnus*

Magnus är 18 år och läser idag på heltid på folkhögskola.

## 5.1 Erfarenheter och upplevelser av den skoltid som föranledde den problematiska frånvaron

### *Julia*

Julias skolfrånvaro påbörjades under höstterminen i årskurs 7. Frånvaron eskalerade efter hand och efter en termin i årskurs 7 stannade Julia hemma mer eller mindre på heltid. Den skoltid som föranledde skolfrånvaron upplever Julia som problematisk utifrån flera olika perspektiv.

Skoltiden fram till och med årskurs 6 minns Julia som en väl fungerade skoltid. När årskurs 7 startar upplever Julia däremot flera stora förändringar. Årskurs 7 innebär en ny skolmiljö med undervisning i flera olika klassrum med flera nya lärare i flera olika ämnen samt en ny

klass där alla utom två elever är helt nya klasskamrater för Julia. Utöver detta erfar Julia att skolan ställer högre krav med mycket läxor och prov samt att skoldagarna blir längre med långa lektioner och få raster. Den nya klassen upplevs som väldigt stökig och detta kombineras med en klasslärare som inte klarar av att hantera den stökiga klassrumsmiljön.

Hela skolmiljön upplevs i hög grad av Julia som stökig, högljudd och med mycket människor över allt. Skolan och undervisningen upplevs ostrukturerad och väldigt otydlig med stora variationer i undervisningssätt mellan de olika ämnena och lärarna.

Det var många olika och nya sätt att lära ut på. Vissa lärare hade att man skulle ha 50 glosor, vissa hade typ: bara läs igenom det här. Det var väldigt olika krav från lärarna. Det var svårt att veta vad som krävdes. (Julia)

Resultatet av den förändrade skolmiljön och skolsituationen blir att Julia inte orkar med skolarbetet och börjar avvika från skolan. Hon orkar inte gå till skollunchen vilket gör att hon inte orkar med resten av skoldagen. Till slut börjar hon vara frånvarande hela dagar från skolan. Under denna period upplever Julia stor press och stress över att hon kommer efter i skolarbetet. Julia fortsätter dock att kämpa på men en dag tar det helt stopp.

Kring jul...plötsligt en dag så bryter jag bara ihop. Jag vet inte alls hur den dagen, vad som hände den dagen. Jag minns bara att jag kom dit till skolan, hade matte tror jag...sen bryter jag bara ihop. Det gick bara inte mer. Jag minns inte ens hur jag kom hem den dagen. Jag var helt borta. Utmattad. Det är helt svart. Det kom som en chock för mig själv. Tänkte att det kanske bara är nåt som var den dagen men nästa dag var det samma igen. (Julia)

Julia är hemma helt från skolan i nästan två månader. Hon mår fruktansvärt dåligt psykiskt. Hon minns allt som ett mörker där hon inte klarar av något och inte kan ta sig hemifrån.

Det var en period som jag inte kommer ihåg. Hemmet var en säkerhetszon, det var där jag kände mig trygg, och att lämna den, det fanns inte. (Julia)

### **David**

För David påbörjades en sporadisk skolfrånvaro redan i årskurs 6. Skolfrånvaron pågick under en längre period och eskalerade senare i högstadiet under årskurs 8 och årskurs 9 med flera månaders total skolfrånvaro.

David upplever att frånvaroproblematiken påbörjades när han bytte skola och började årskurs 6 vilket för honom innebar att gå från en mindre mellanstadieskola till en större högstadieskola. Den nya klassen upplever David som bråkig där han var en av de bråkiga eleverna som ofta motsatte sig lärarna och deras olika skoluppgifter. David erfar inte att det är skolans krav som är problemet under denna tid utan kanske mer skolmiljön i sig där han inte upplever att han passar in.

Jag passade inte in riktigt. Jag var utstött, lite av klassens clown. Jag stack nog ut väldigt mycket. När mina vänner utvecklades så gjorde inte jag det. Jag visste inte hur man skulle klä sig. Jag hade fruktansvärt fult hår och klädde mig rätt äckligt, samma kläder hela tiden, året om. Jag hade scolios, var krökt. Jag måste ha sett ut som ett jävla monster. Jag var mobbad, inte så där att "vi kommer och slå ner dig" utan mer psykiskt retande. Och jag köpte det nånstans. Och jag tjafsade med lärarna. Och det blev min identitet. (David)

David minns att hans klass var en av de första som fick datorer och att han ägnade en stor del av både sin skoltid och fritid till att spela datorspel och titta på olika videoklipp.

Jag brydde mig inte om skolan, värderade inte kunskap. Jag avskydde skolan. På min fritid spelade jag oerhört mycket datorspel. Det var någonstans där från när jag var 12 år och framåt som jag helt enkelt köpte faktumet att jag var en gamer. Spelade datorspel - det var min identitet. Det fanns inget annat. (David)

Skolsituationen förvärras under högstadietiden och särskilt då David byter klass i årskurs 8. Han trivs inte i skolan, inte i klassen och han trivs inte med sig själv. David upplever att han under dessa år från omkring 12-årsåldern fram till omkring 16-årsåldern genomgår en existentiell kris med psykisk ohälsa och depression. Efter en flera månaders lång frånvaroperiod i årskurs 8 påbörjar han årskurs 9 men efter en hel del sporadisk frånvaro blir han helt hemmasittande under vårterminen i årskurs 9. På frågan om vad som får honom att då stanna hemma helt från skolan, svarar David:

Jag tror inte jag hade något annat alternativ. Så såg jag på det. (David)

### *Clarie*

För Clarie började den problematiska skolfrånvaron redan i andra klass. I årskurs fyra började hon en ny skola vilket resulterade i att hon under tre års tid hade en väl fungerande skolgång. När Clarie började högstadiet eskalerade frånvaron igen. Clarie beskriver den skoltid som föranledde skolfrånvaron. Det första året i skolan minns Clarie som positiv, hon tyckte det var roligt att gå i skolan och lära sig nya saker. I tvåan blev Claries mamma psykiskt sjuk, vilket innebar stora förändringar för Clarie.

Mamma glömde av att sätta klockan, så jag kom inte till skolan i tid. Jag kom ofta sent och det kändes jättejobbigt. (Clarie)

Tiden som följde beskriver Clarie som en berg- och dalbana, ibland fungerade skolsituationen ibland inte alls. Skolsituationen påverkades av mammans mående, när mamman mådde bra fungerade också skolan. Även Clarie påverkades av mammans upp och nedgångar, när mamma mådde bra var hon glad och aktiv, mådde mamma dåligt var hon nedstämd och orkade inte göra så mycket skolarbete. När Clarie slutade i skolår två beslutade skolan att Clarie skulle gå om ett år, då hon haft hög frånvaro hela året. När Claries mamma fick till sig detta så blev hon arg och ville att Clarie skulle byta skola.

Mamma var jättearg på skolans personal och ville att jag skulle byta skola. Ingen frågade vad jag ville. Jag hade kompisar på skolan och ville absolut inte sluta. (Clarie)

Efter sommarlovet började Clarie den nya skolan. Clarie fick snabbt nya vänner och hon trivdes med de nya lärarna. Dock blev Claries mamma allt sämre och efter några månader blev Clarie familjehemsplacerad, då hennes mamma inte hade förmågan att ta hand om sin dotter.

Jag förstod inte riktigt vad som hände, allt gick så snabbt. Jag minns att mormor kom och hämta mig och min lillasyster och sa att vi skulle bo i en annan familj ett tag. Då trodde jag nog att jag skulle vara borta ett par dagar och snart vara hemma igen. [...] Mamma fick åka ambulans till sjukhuset. Allt kändes jättekonstigt. (Clarie).

Clarie minns den första tiden i den nya skolan som positiv även om hon saknade sin förra skola och sin mamma. Skolsituationen fungerade exemplarisk i tre år. Clarie hade lätt för att skaffa vänner och lärarna berömde henne ofta för att tagit igen all kunskap så fort. När Clarie gick ut årskurs sex hade hon betyg C i fyra ämnen och E i alla övriga.

Jag trivdes i min nya skola och i mitt familjehem. Här visste jag att jag kom till skolan i tid, de hjälpte mig med läxor. Här fanns regler och jag började i ridning och gymnastik. Jag kände mig trygg och jag visste vad som gällde. (Clarie)

I högstadiet förvärrades skolsituationen och Clarie beskriver att hon blev mer rastlös, hade svårt att koncentrera sig och svårt att sitta still. Clarie upplever skolår 7 till 9 som en tid då allt var kaos, hon mådde psykiskt dåligt, slutade nästan äta och hamnade i depression. Under denna tid eskalerade frånvaron och under årskurs 8 var hon i skolan endast sporadiskt.

Det var massor av möten på skolan, alla sa att jag måste skärpa mig, att skolan var viktigt. Men jag mådde så fruktansvärt dåligt att jag inte orkade. Ingen verkade fatta att jag mådde så dåligt. Min biologiska mamma började må bättre och ville att jag skulle flytta till henne. Allt var kaos i mitt huvud och alla bara tjatade på mig hela tiden. (Clarie)

Inför skolår 9 beslutades att Clarie skulle flytta hem till sin biologiska mamma och Clarie började åter i en ny skola. Ny skola, nya klasskamrater, nya lärare allt blev nytt. Clarie beskriver att det blev för mycket nya intryck, hon fick ännu svårare för att fokusera och klarade inte gå till den nya skolan. Efter två veckor i den nya skolan slutade Clarie helt att gå dit.

Jag pallade inte, jag fick panik av alla människor. Jag orkade inte ta mig upp på morgonen, ville bara sova. Mamma som var hemma försökte väcka mig, men jag vägrade gå upp. (Clarie)

## *Simon*

För Simon började en problematisk skolsituation redan i årskurs två men blev först i årskurs 7 problematisk skolfrånvaro. Under årskurs 7–9 var Simon i stort sett aldrig i skolan.

Simon upplever att den problematiska skolfrånvaron har sin början redan i årskurs två. Simon hade svårt att koncentrera sig och hamnade lätt i konflikter med såväl vuxna som med barn. Situationen eskalerade och när Simon skulle börja i årskurs 4 blev han förflyttad till en annan skola. En skola där socialtjänst, BUP och skola är gemensamma aktörer.

Jag ville verkligen inte börja i den skolan, det gick rykte om att alla galningar gick där. [...] Jag hatade mina föräldrar som tvingade mig att börja i den jäkla skolan. [...] Hatade alla lärare som tvingade mig, Hatade allt. (Simon)

Simon minns den första tiden i den nya skolan som en tid fylld av hat, ilska och rädsla. Alla elever på skolan var där på grund av att de hade en problematisk ohållbar skolsituation i sin ordinarie skola.

Vi var ett gäng på fem killar som alla var extremt explosiva och hatade skolan. Det var slagsmål och bråk med lärarna hela tiden. [...] Jag ville bara tillbaka till min gamla klass och till mina kompisar. (Simon)

Simon upplever att tiden på skolan blev bättre med tiden, han började trivas och upplevde att han kunde koncentrera sig mer på skolarbetet. De var ofta på utflykter och gjorde annat än att bara sitta i skolbänken, de var mycket ute i naturen och lagade ofta mat.

Att vi gjorde så många praktiska saker passade mig, jag älskade att åka på utflykter till skogen, fiska och laga mat. (Simon)

Skolsituationen förändrades drastiskt då skolans högstadium plötsligt skulle läggas ner, nu skulle alla elever som började högstadiet tillbaka till sina gamla skolor. Simon upplever denna förändring som mycket problematisk, då han inte varit förberedd på detta.

Först blev jag förflyttad mot min vilja till en skola för galningar och förlorade alla mina vänner, sedan skulle jag mot min vilja tillbaka till min skola igen. [...] Jag hade ingenting att säga till om och jag var så jäkla arg och förbannad. (Simon)

Skolsituationen förvärrades och Simon upplever att han mår riktigt dåligt av att gå till skolan, han börjar spela mer och mer datorspel.

Jag hatade skolan. Jag hade missat massor av kunskaper under tiden på den andra skolan och kände att jag inte kunde någonting. [...] Jag passade inte in och kände mig så jäkla dålig, datorspelandet blev min räddning. (Simon)

Simon upplever att han under årskurs 7–9 genomgår en kris med spelmissbruk och psykisk ohälsa vilket resulterar i att han inte är i skolan på tre år.

### ***Magnus***

I slutet av årskurs 6 började den problematiska skolfrånvaron för Magnus och pågick sedan under hela högstadietiden. I årskurs 7 och 8 var Magnus i skolan sporadiskt och i årskurs 9 hade han total skolfrånvaro.

Magnus upplever att hans problematiska skolfrånvaro började när han skulle börja årskurs 6. Då var den skolan han gick på för liten, så alla som skulle börja skolår 6 fick flytta till en annan större skola. Klasskamraterna blev uppdelade i tre klasser vilket resulterade i att Magnus endast fick med sig en av sina närmaste vänner till den nya klassen. Magnus upplevde att det blev stora förändringar med ny skola, nya klasskamrater och många nya lärare. Magnus som redan tidigare hade haft svårt att koncentrera sig på grund av sin adhd diagnos blev nu ännu mera ofokuserad och okoncentrerad.

På min tidigare skola kände jag alla och alla lärare visste hur jag var. Ibland när jag kände att det var för jobbigt att sitta still kunde jag bara gå ut en sväng. När jag gick ut från klassrummet i den nya skolan blev det ett jäkla liv. Då blev jag förbannad och lärarna ringde hem och sa att jag inte lyssnade utan gjorde precis som jag ville. Jag trivdes inte i min nya skola. (Magnus)

Skolsituationen blev inte bättre av att de till årskurs 7 splittrade klassen igen, nu fick Magnus återigen nya klasskamrater och nya lärare. Magnus har svårt att skaffa nya vänner i klassen och får allt svårare att fokusera på skolarbetet. Det är långa skoldagar, många olika ämnen och de byter klassrum hela tiden. Magnus upplever att han har svårt att lyssna längre stunder på lärarna och blir störd av allt ljud i klassen. För att orka minns Magnus att han ofta satt och tittade på olika youtube-klipp i klassrummet istället för att göra de arbetsuppgifter han skulle göra,

Jag tyckte det var skitjobbigt i skolan, så jäkla mycket som jag skulle läsa och svara på frågor hela tiden. Ofta orkade jag inte lyssna när lärarna stod framme och prata, så när alla började jobba hade jag ingen aning om vad jag skulle göra. Då tittade jag på blocket eller på youtube istället. (Magnus)

Magnus minns att han på fritiden började spela datorspel allt mer. I spelen kom han i kontakt med andra spelare och de som kallade sig för youtubers. Magnus upplever att han får vänner och när han spelade glömde han bort tid och rum. De spel Magnus spelade gick ut på att nå högre nivå hela tiden, för att kunna nå högre nivå måste han spela frekvent.

Jag blev mer och mer inne i mina spel och det enda jag tänkte på var att komma till högre nivå och jag började spela dygnet runt mer eller mindre. När morsan ringde mig på morgonen för att väcka mig, så hörde jag det inte. Jag hade ju då spelat hela natten och var skittrött. Skolan brydde jag mig inte ett skit om. (Magnus)

Skolsituationen förvärrades och Magnus minns högstadietiden som en tid präglad av datorspel. Magnus hade extremt hög frånvaro i årskurs 7 det eskalerade i år 8 och i skolår 9 var han inte i skolan alls.

### **5.1.1 Sammanfattning**

Resultatet visar att för samtliga informanter, med undantag för Clarie, så påbörjas den problematiska skolfrånvaron i samband med övergången mellan grundskolans mellanstadium och högstadium. För Claries del har hela grundskoletiden präglats av återkommande perioder av problematisk skolfrånvaro. Samtliga informanter beskriver högstadietiden som den skoltid då den problematiska skolfrånvaron eskalerade. Informanterna benämner flera olika faktorer som föranledde den problematiska skolfrånvaron där samtliga upplever högstadietiden som den svåraste och mest utmanande perioden. Gemensamma faktorer är skol- och livssituationer med upplevda stora förändringar där såväl strukturer, miljöer och krav ändras. Även närvaro av psykisk ohälsa av olika anledningar är gemensamt för samtliga informanter.

## **5.2 Erfarenheter och upplevelser av att bryta den problematiska frånvaron och att återgå till studier eller annan aktivitet**

### ***Julia***

Julia upplever den första perioden av skolfrånvaro som svår och rörig och det är först när kommunens specialpedagogiska enhet kopplas in som Julia upplever att hon kan återuppta sitt skolarbete igen. Utifrån ett utarbetat flexibelt och individuellt anpassat stöd har övergången till gymnasiestudier fungerat väl för Julia. Hon upplever idag en "go känsla" av att gå till skolan där hon inte längre upplever någon press utan snarare att hon klarar av att vara och att gå i skolan varje dag.

Att börja på gymnasiet har hjälpt mig jättemycket och var avgörande för min fortsatta skolgång. Oavsett vad jag kommer göra i framtiden. Jag känner att mitt självförtroende stärks mer och mer och jag orkar vara mig själv. (Julia)

Julia upplever att hennes erfarenheter av att bryta den problematiska frånvaron har gett henne en styrka som hon gärna vill dela för att kunna hjälpa andra så att de kan få stöd och hjälp i tid. Hon har lärt sig att hantera sina krav på sig själv och att kunna känna sig stolt över det hon klarar av. För Julia är det viktigt att inte bara titta på det som inte fungerar utan på det som fungerar och att bygga vidare på det. Julia har länge burit känslan av att vara arg och besviken på skolan som inte kunde hjälpa henne men idag har hon accepterat sin situation.

### ***David***

David upplever inte att något av det stöd han får från skolan och andra aktörer under hans problematiska skolfrånvaro hjälper honom att återgå till skolan eller någon annan aktivitet.

Han upplever snarare att han genom egen kraft och personlig utveckling lyckas återgå till studierna.

När David är drygt 17 år minns han hur han plötsligt en dag frågar sin mamma; *När börjar skolan?* Han påbörjar studier på Introduktionsprogrammet på en gymnasieskola och läser under en termin in sina grundskolebetyg. I samband med detta hade han börjat få nya tankar om framtiden, om ett liv som hade kunnat vara bra. Han börjar drömma om ett helt annat liv och en helt annan livsstil, om att glida runt, tjäna pengar och att leva utomlands. Dessa drömbilder tror han att han främst fick genom att "googla runt" på datorn. Under denna period minskar även hans intresse för datorspel och han får en ökad motivation till att påbörja studierna. För David är detta något som han själv lyckas driva fram.

Allt detta av mig själv. Inget i det yttre som påverkade mig. Tanken om att ta mig utomlands drev mig framåt. En oerhört stark känsla. (David)

Efter studier på introduktionsprogrammet påbörjar David sina studier på en annan mindre gymnasieskola och studera ett högskoleförberedande program. David upplever att det som är hans framgångsfaktorer, det som fick honom att lyckas bryta skolfrånvaron och hitta motivationen var hans dröm och målbild om ett annat liv.

Idag har jag gett upp den drömmen men den var väldigt viktig för mig. Det var den som fick mig på fötterna igen. (David)

Det handlar om att hitta en målbild. När det gäller att kunna hitta den där målbilden så tror jag att det viktigaste är att man är orealistisk. Jag blir ledsen när jag hör klasskamrater säga att det inte är möjligt. Man ska aldrig tro att något är för bra för dig. [...] En dröm är att bli FN:s generalsekreterare. Det kanske jag blir om 40 år, det vet jag inte. Men ingen dröm är för liten eller för stor. (David)

David menar att det krävs en stark självkänsla och ett starkt självförtroende för att kunna ha och kunna uttrycka starka drömmar.

Och det (självkänsla och självförtroende) har jag. För att jag blev nedslagen. Jag tror det. Jag hade nästan velat bli nedslagen tidigare. Jag är väldigt glad över vad jag är idag. [...] När det gäller självkänslan är det nog väldigt viktigt att tänka att man är större än vad man tror. Det finns ingen som står över dig. [...] Vad är viktigt för dig? Man måste tänka att vad vill jag göra imorgon? (David)

Men att jag lyckas komma tillbaka handlar mycket om mig själv. Motivationen kommer inifrån. Självkänslan, självförtroendet var nyckeln. Och, jag trodde på min sak. Jag trodde på min dröm. (David)

David ser tillbaka på sin grundskoletid med bitterhet. En kaotisk tid med många hemska minnen av att skrika, gråta och må fruktansvärt dåligt. David upplever att skolan glömm



bort individen, de ungdomar som mår dåligt. Denna tid kommer han alltid bära med sig och erfarenheterna har trots allt gett honom nya insikter om livet.

### *Clarie*

Clarie har många olika erfarenheter och upplevelser av att bryta den problematiska frånvaron, då hon haft återkommande perioder av problematisk frånvaro under hela sin grundskoletid. Clarie beskriver att hon under vårterminen i skolår 9 börjar fundera på framtiden och vad hon ville göra. Innan hade hon inte tänkt börja i gymnasiet men kom i kontakt med en studievägledare som inspirerade henne att söka till kock. Eftersom Clarie inte hade behörighet till ett nationellt gymnasieprogram så kunde hon söka ett introduktionsprogram. Yrkesintroduktion är ett gymnasieprogram där Clarie kunde lära sig ett yrke.

När jag förstod att jag hade en chans att få en utbildning trots att jag inte hade några betyg, var jag så jökla glad. Att börja på introduktionsprogrammet har varit så roligt och jag känner att jag orkade börja plugga igen. (Clarie)

Clarie upplever skolfrånvaron i skolår 7–9 som mycket svår och jobbig, det är först när hon får kontakt med en studievägledare som hon börjar tänka på skola igen. Hennes erfarenheter av att bryta den problematiska frånvaron har fått henne att inse att hon är starkare än vad hon själv trodde. När hon var som mest deprimerad var hon fast besluten om att aldrig sätta sig i en skolsal igen. Clarie upplever att hon fick ett stöd i studievägledaren, men att få kraft att börja på introduktionsprogrammet ändå beror på hennes egen styrka och mående. Clarie upplever att hon utvecklats under den problematiska skolfrånvaron och trots många svåra år, ser hon nu att hon också lärt sig mycket av denna tid.

Det var verkligen skitjobbigt i högstadiet, jag mådde så dåligt. Jag kan idag mer förstå varför jag inte orkade. Jag trivdes i familjehemmet, men saknade hela tiden min mamma. Skolan blev för mycket helt enkelt. Alla tyckte hela tiden att jag skulle skärpa mig och kämpa. Men ingen förstod att jag kämpade varje dag, varje minut. [...] Jag hatade mig själv för att jag inte klarade någonting. (Claire)

Clarie ser tillbaka på sin grundskoletid med blandade känslor. En jobbig tid präglad av flera skolbyten och flytt till en ny familj. Clarie upplever att skolan inte förstod henne, utan mest klagade på allt hon inte gjorde.

Clarie upplever inte att de stödinsatser som skolan och andra aktörer gav har bidragit till att hon idag börjat på gymnasiet. Det är enligt Clarie många faktorer som bidragit till att hon idag har återvänt till skolan. Faktorer som ett förbättrat mående, bättre relation till sin biologiska mamma och personlig utveckling. Clarie upplever att skolan, socialtjänsten och BUP borde haft ett bättre samarbete, så att hon inte fått möjligheten att byta skola i årskurs 9.

Nu efteråt så fattar jag inte att de kunde låta mig byta skola när jag skulle börja i årskurs 9. Jag skulle varit kvar i min skola och flyttat till min mamma efter jag gått ut nian. Att både byta skola och flytta till min mamma som jag inte bott med på fem år, blev för stor omställning för mig. (Clarie)

### *Simon*

Simon upplever inte att han fått något stöd från skolan eller från några andra aktörer under hans problematiska skolfrånvaro som hjälpt honom tillbaka till skola eller annan aktivitet. Upplevelsen som Simon har är att han själv varit en bidragande orsak till att han lyckats bryta den problematiska skolfrånvaron och lyckats komma tillbaka. Simon menar också att hans familj har stöttat honom och hans pappa givit honom möjlighet att börja som lärling på hans firma.

När Simons klasskamrater gick ur årskurs 9 och började gymnasiet minns han hur han satt hemma och spelade och kände att nu måste det hända något. Simon upplevde att han måste ta tag i sin situation. Han började fundera på att ta upp sina studier igen och försöka läsa in så han kunde börja på gymnasiet som sina kompisar. Han påbörjar studier på Introduktionsprogrammet på en gymnasieskola för att läsa upp sina betyg.

Jag började på Introduktionsprogrammet, men känner ganska snabbt att det blir för mycket, det är så mycket att ta igen. (Simon).

Efter detta försök bestämmer sig Simon för att börja som lärling i sin pappas firma. Simon upplever att när han väl bestämde sig för att ta en paus från studier så började han må bättre, han fick tillbaka livsglädjen.

Det var en stor lättnad när jag bestämt mig för att inte börja plugga igen. Jag kände mig mycket gladare och positivare. Det var jädrigt längesedan jag kände mig glad. (Simon)

Efter ett par månader som lärling bestämmer sig Simon för att börja läsa in några ämnen på Komvux. Simon upplever att han nu fått energi till att försöka ta upp sina studier igen.

Jag trodde verkligen aldrig att jag skulle vilja börja plugga igen, men jag började känna att jag ville något mer liksom. [...] Drömmen om att ha en egen firma gjorde att jag fick energi. (Simon)

Simons erfarenhet av grundskoletiden är att skolan begick många misstag, de la hela skuldbördan på individen och flyttade på "problemet". Simon upplever att han fått lida mycket och har få positiva minnen av tiden i grundskolan.

Jag hoppas verkligen att inga fler barn och ungdomar skall behöva gå igenom det som jag gått igenom. [...] Att sätta ihop alla ungar som mår dåligt och som inte klarar skolans krav på samma ställe är verkligen helt galet. Jag borde fått mer hjälp

på min skola så att jag hade kunnat vara kvar med mina klasskamrater. När de flyttade på mig, så tappade jag all självkänsla och blev bara ännu mer utåtagerande. (Simon)

### ***Magnus***

Magnus upplever att han fått hjälp och stöd från BUP och andra aktörer men inget stöd från skolan som hjälpt honom att återgå till skolan eller någon annan aktivitet. Han upplever att han är ambivalent då det gäller de diagnoser han fått. Han upplever att skolan skickat honom till olika aktörer för att se vad det är för fel på honom istället för att fokusera på att ändra på skolmiljön och ge honom rätt förutsättningar.

Magnus upplever att det är flera olika faktorer som bidragit till att han kunnat bryta den problematiska frånvaron och återgå till studier.

I början tyckte jag att mina föräldrar var helt dumma i huvudet som tjatade på att jag skulle gå till skolan. Jag ville bara vara hemma och spela och förstod inte meningen med att gå i skolan, jag lärde ju mig ändå ingenting där. När de började prata om internatskola trodde jag ärligt talat att de skämtade med mig. (Magnus)

Magnus minns att han blev övertalad att åka till internatet och titta. När han kom till internatet så gick de runt på området och han fick senare prata med en lärare. Läraren berättade om internatet med sådan entusiasm och glädje och Magnus lyssnade.

Det var en helt galen känsla när det gick upp för mig att jag suttit och lyssnat på en främling i fan över 45 minuter, det har typ aldrig hänt. Jag brukar ju fan tröttna efter typ fem minuter. Jag bestämde mig där och då att ge det en chans. (Magnus)

## **5.2.1 Sammanfattning**

Resultatet visar att informanterna erfar och upplever att skolans insatser inte hjälpt dem i processen att bryta den problematiska frånvaron och återgå till studier eller annan aktivitet. Andra aktörer, yttre samt inre motivation med tydliga målbilder och drömmar, personlig utveckling samt stöttande föräldrar och ett bättre mående är omständigheter som informanterna upplever som bidragande faktorer till att kunna bryta den problematiska skolfrånvaron. Den problematiska skolfrånvaron har upplevts som smärtsam och den minns med både ilska och bitterhet men näst intill samtliga informanter uttrycker att deras erfarenheter och upplevelser även har utvecklat deras personligheter och gett en styrka i det fortsatta livet.

## 5.3 Erfarenheter och upplevelser av skolans och andra aktörers stödinsatser både före, under respektive efter den problematiska frånvaron

### 5.3.1 Skolans och andra aktörers stödinsatser före den problematiska frånvaron

#### *Julia*

Julia upplever sig själva som en ganska vanlig elev under den första skoltiden fram till årskurs 7. Hon är ambitiös och ställer höga krav på sig själv och vill alltid göra sitt bästa. Under den första skoltiden fram till årskurs 6 men även under den första perioden av årskurs 7 trivs hon bra i skolan, med klasskamraterna och studierna. Hon upplever sig själv som kanske lite pratig och att hon ibland gjorde lite annat på lektionerna men överlag sköter hon skolarbetet väl. I och med skolstarten i årskurs 7 förändras dock Julias mående och skolsituation. Julia upplever undervisningen, kraven och särskilt provsituationerna som oerhört stressande vilket börjar påverka hela hennes mående negativt. Julia har inget specifikt stöd från skolan före eller under denna skoltid och hon upplever inte heller att lärarna uppmärksammar hennes skolsituation och mående.

De märkte inget, de märkte inte att jag behövde något stöd eller någon hjälp med något. Jag hade typ hittat någon strategi för att klara mig i skolan, för att inte behöva någon hjälp. I alla fall fram till sjuan. Lärarna hade nog bilden av mig som ambitiös som klarade mig. Man såg nog inte mig. Ingen som förstod mig eller tog sig tid att förstå, vilken hjälp eller behov jag hade, eller hur jag mådde. Lärarna blev väldigt förvånade när de fick reda på det. (Julia)

När Julia börjar vara frånvarande från skolan i allt större omfattning upplever hon inte att hennes lärare förstår och ser hennes behov och mående utan snarare känner hon sig missförstådd och inte betrodd. Hon bär med sig en känsla om att hon skapar problem för lärarna på grund av all hjälp hon behöver vilket leder till att hon inte heller ber om någon hjälp.

#### *David*

David minns inte några direkta stödinsatser tiden före hans problematiska skolfrånvaro. Fram till årskurs 6 trivdes han bra i skolan. Han minns att han från låg ålder hade aggressionsproblem men att dessa problem i hög grad försvann i mellanstadiet. David erfar själv att en framgångsfaktor under denna tid var att han under sin fritid var ute mycket med vänner och både spelade fotboll och innebandy. Flera av dessa olika fysiska aktiviteter avslutas när han byter skola till årskurs 6. Bland annat minns han att innebandyn lades ner eftersom det var för få aktiva i hans åldersgrupp.

Den enda stödinsats David minns under de första problematiska åren är det stöd han får från sin mentor. David har samma mentor under årskurs 6 fram till årskurs 9 och han upplever att

han bygger en oerhört bra kontakt med sin mentor. Mentorn är den som ser och bekräftar David och som även genom flera samtal bygger en nära relation med David. Till viss del blir mentorn den som delvis ersätter föräldrarnas närvaro och bekräftelse.

Han kämpade med mig. Han berättade mycket av sina egna erfarenheter. Personliga berättelser. Jag älskade det. [...] Jag har alltid älskat att lyssna på vuxna människors berättelser. Mina föräldrar pratade aldrig om livet. Så mycket som jag aldrig fått lära mig om livet. (David)

### *Clarie*

Clarie upplever sig själv som en glad och positiv tjej som lätt får vänner under de första sex åren i skolan. Clarie har lätt för att lära och tycker om att gå till skolan, även om hon upplevde det jobbigt att byta skola tre gånger både inför skolår 3 och 4 samt inför skolår 9. Hon upplever sig själv som lite blyg men också som den som var mycket populär. Hon upplever att när hon flyttade till familjehemmet och började ny skola i skolår 4 blev hon en tjej som alla ville vara med. Ibland upplevde hon det stressigt att alla ville vara med henne, hon ville ha mer lugnt omkring sig. I slutet av årskurs 6 förändrades dock Clarie, hon började må dåligt men förstod inte själv varför. I årskurs 7 mådde Clarie allt sämre och hon började svälta sig själv. Clarie får tid på BUP och de ställer diagnosen depression. Clarie upplever att det är många möten på skolan och att skolan försöker finna lösningar på problemen.

Jag ska vara med på massor av möten och de frågade mig frågor som jag inte kunde svara på. De bestämmer att jag ska komma till skolan på morgonen men gå hem tidigare. Jag vill inte vara i skolan alls, men det lyssnar ingen på. De försöker att hjälpa mig men för mig är det ingen hjälp. (Clarie)

Clarie börjar vara frånvarande från lektionerna i allt större utsträckning, hon kommer till skolan men går inte in på lektionerna. Clarie upplever att lärarna inte bryr sig så mycket, de låter henne sitta i korridoren.

När jag gick in till lektionen så säger läraren att passar det att komma nu? Då blev jag sur och gick ut igen. Eller om vi skall ha grupparbete då fick jag jobba själv, för de hade redan gjort grupper när jag inte varit där. Jag kände mig hela tiden sämst och helt värdelös. (Clarie)

Clarie upplever att lärarna inte brydde sig och att de inte förstod att hon mådde riktigt dåligt. Det fanns en lärare som Clarie upplevde brydde sig om henne och som var hennes mentor. På SO-lektionerna hade de mentorn som lärare och under dessa lektioner kunde Clarie jobba, hon förstod vad som förväntades av henne och hon upplever sig som delaktig. Mentorn var ett stort stöd under den svåra perioden och Clarie upplever att det var hennes stöd som gjorde att hon var på hennes lektioner.

Min SO-lärare var den enda läraren som förstod mig, hon var jätteschyst. Hade jag haft henne hela tiden, så hade jag nog gått på fler lektioner. Hon förklarade alltid extra för mig, satte sig jämte mig och visade vad jag skulle jobba med. Även om jag ibland kom försent till hennes lektioner så var hon alltid glad över att se mig. (Clarie)

### *Simon*

Från de tidiga skolåren minns inte Simon så mycket men har fått till sig att han var en utåtagerande elev som hade extremt svårt att fokusera och kunde inte sitta still. I skolår tre fick Simon en assistent som följde honom under hela skoldagen.

Jag minns att jag ofta gick rätt ut från klassrummet och ut på skolgården, där spelade jag basket. Då kom min assistent efter och vi kunde spela hela lektionen. (Simon)

Simon minns att han trivdes med sin assistent även om han ibland upplevde det jobbigt att ha en vuxen runt sig hela tiden. Att få en assistent var det enda stöd som Simon minns att han fick under de första problematiska åren innan han blev förflyttad till en annan skola.

Jag minns att vi satt på möte tillsammans med mina föräldrar och rektor, då jag fick reda på att jag skulle byta skola. De sa att det skulle bli mycket bättre för mig att få komma till en skola, där det inte var så många elever. Jag sprang ut från mötet och slängde igen dörren. (Simon)

### *Magnus*

Magnus minns inte om han fick några direkta stödinsatser före den problematiska skolfrånvaron. Innan han började årskurs 6 så trivdes han i skolan och både eleverna och lärarna kände honom väl, så allt fungerade.

Jag fick alltid gå ut och från klassrummet om jag kände att jag behövde röra på mig, så det kanske räknas som en stödåtgärd. Men det är inget jag tänkte på då. (Magnus)

#### **5.3.1.1 Sammanfattning**

Samtliga informanter förutom Simon upplever att de inte fick några direkta stödinsatser före den problematiska frånvaron. Simon fick stöd tidigt i form av en assistent som följde honom under hela skoldagen. David och Clarie beskriver att deras mentorer var ett stort stöd i skolsituationen, de utvecklade en förtroendefull relation. Magnus minns inte säkert om han hade några stödåtgärder. Flera av informanterna upplever att skolan inte uppmärksammar, inte förstår eller inte bryr sig om deras olika behov eller mående tiden före den problematiska skolfrånvaron.

### 5.3.2 Skolans och andra aktörers stödinsatser under den problematiska frånvaron

#### *Julia*

Under den första frånvaroperioden upplever Julia det oerhört jobbigt att ta sig till skolan och komma in i skollokalen. Skolan ger då Julia stöd i form av att en lärare kommer ut och möter henne utanför skolan för att gå in tillsammans i skolan. Julia klarar däremot inte av att vara i klassrummet utan får istället sitta i ett eget rum med en lärare. Julias upplevelser av skolans stöd under denna första period är dock inte så positiv.

Jag skulle sitta i ett eget rum med en lärare men det blev inte så bra. De hade inte några resurser så det blev olika personer och olika lokaler varje gång. Ibland fick jag sitta och vänta och ibland så kom de inte. (Julia)

Julias erfarenheter av stödet är att det inte fungerar och att skolan inte hittar en permanent lösning. Hon minns att skolan förklarar situationen med att de inte har resurser varken när det gäller personal eller lokaler. Julia upplever inte att hon då är så delaktig i utformandet av stödet. Hon minns att det var många möten på skolan under denna period men att hon inte orkar delta i alla dessa möten.

Efter en första period där stödet från skolan inte alls fungerar så kopplas den specialpedagogiska enheten i kommunen in. Då upplever Julia att hon får det stöd hon är i behov av. Det stöd som då ges är i form av en lärare, en resursperson, som tillsammans med Julia lägger upp och anpassar skolarbetet utifrån hennes behov.

Då var det en och samma lärare som jag var med alla dagar. Då kom jag ifrån skolan helt och hållet och satt istället i deras lokaler och pluggade. Hon hämtade mig hemma och körde hem mig efteråt. Det funkade jättebra. (Julia)

Julia läser in i princip hela högstadiet genom det stöd som kommunens specialpedagogiska enhet ger. Hon erfar och upplever en stor delaktighet i det stöd som ges.

Upplägget med skoluppgifter var så att det passade mig. Det var i rätt takt och i rätt mängd. Jag fick själv vara med och bestämma takten och hur allt skulle göras. Jag fick säga till när jag inte orkade mer och då blev det en paus. Hela tiden en dialog med mig så att det passade mig. (Julia)

Julia upplever även att en viktig faktor till att det stöd som då ges fungerar är den lärare som hon då arbetar med.

Den lärare som jag hade då lärde jag känna väl. Hon kände igen mina signaler och kunde läsa av mig och lärde känna mig utan och innan och såg när jag inte orkade mer. (Julia)

Utöver kommunens specialpedagogiska stöd kopplas senare även ett annat team in som ger Julia stöd med måendet och att hitta motivation. Teamet utgår ifrån en helhetssyn och arbetar med ungdomars hälsa, skola och fritid utifrån målet om att kunna återgå till skolarbete eller annan aktivitet. Julia upplever att det stöd som ges hjälper henne både i att må bättre men även att hitta tillbaka till motivationen att studera.

En ytterligare faktor som Julia upplever ger henne stöd utifrån hennes behov är den nya miljö hon nu får vistas i. Förutom att hon från början får studera enskilt med läraren och därefter i en mindre grupp upplever Julia att den fysiska miljön runt omkring henne har stor betydelse.

Det var som en hemmamiljö, en lägenhet som var inredd som ett hem. Man kunde plugga i soffan, vid matbordet. Det var en annan miljö. Inte en vanlig skolmiljö med bänkar och kateder. Så det var väldigt bra. (Julia)

Julia erfar att större förändringar i hennes skolsituation och omgivande miljö har upplevts som svåra för henne. Hon upplever dock att det stöd hon fått har hjälpt henne att klara av de olika förändringar och övergångar från olika resurspersoner och stödenheter hon har erfarit. Övergången till den gymnasieskola hon studerar vid idag minns hon som övervägande trygg.

De (resurspersonalen) var med mig på XX (gymnasieskolan) men så började de med att gå iväg en stund så jag skulle lära känna de nya lärarna på gymnasiet och känna mig trygg här. Vänja mig. Sen till slut kopplades de bort. De blev en brygga in till gymnasieskolan. (Julia)

## ***David***

David har erfarit en längre period med både sporadisk skolfrånvaro men även perioder där han är helt frånvarande från skolan. Han minns att hans mentor och även senare två stödpersoner kommer hem till honom flertalet gånger under denna tidsperiod med olika skoluppgifter i ett försök att bedriva hemundervisning men också för att försöka få David att komma tillbaka till skolan. David minns att han uppskattar relationerna och samtalen med vuxna men han erfar aldrig att han får en nära relation till stödpersonerna. De får honom inte heller att återgå till skolan.

David minns att under de längre perioderna av skolfrånvaro så var datorspelet det enda som motiverade honom att gå upp på morgonen. Han erfar att han under denna period tappade kontakten med de vänner han hade i skolan vilket även det ledde till minskad motivation till att gå tillbaka till skolan.

David minns att han, men framför allt att hans föräldrar gick på många möten. Han upplevde många av dessa möten som oerhört jobbiga.

Jag har träffat så många människor, jag minns inte alla. På BUP, inom skolpsykiatrin. Jag skulle säga att de gjorde mycket på pappret men lite i verkligheten. (David)



Jag minns ett möte med hela, det känns som hela skolstyrelsen, de var väl åtta, nio, tio personer. Mina föräldrar och jag var med. Och vi satt i ett rum och jag mådde så illa. Det var hemskt, det var fruktansvärt. Jag försökte ta mig ut genom fönstret, minns jag. Jag öppnade fönstret och ville ta mig därifrån. Många sådana möten. (David)

Under denna period upplever inte David att han är så delaktig i det som sker omkring honom. Han upplever inte heller att han blir sedd och bekräftad i sitt mående. Han upplever även en saknad av stöd hemifrån.

Mina föräldrar la mycket av hoppet i skolans händer. [...] De ifrågasatte ingenting, de gick med på allting, de sa aldrig att vi måste tänka på Davids bästa utan de ville, ja de gick med på allt som skolan sa. [...] Det var väldigt mycket; du måste, du måste, du måste ta dig till skolan, du måste gå på det här mötet. Varför? Frågade jag. För att skolan har bestämt det. (David)

I början av årskurs 8 diagnosticeras David med adhd, en diagnos som idag är avskriven. Han minns dagen när han får beskedet om adhd som en fruktansvärd dag.

För en människa som är så deprimerad, som mådde så illa som mig så var det som att bestiga Mount Everest. Jag sket i den där diagnosen. Jag fick en massa mediciner men inget hjälpte. Idag äter jag inga mediciner. Jag har inte adhd idag, den diagnosen har jag fått avskriven. [...] En feldiagnosticering. Man ville väl veta vad som var fel på mig och kunna ge mediciner...så skulle allt bli bra sen. (David)

David får även antidepressiva mediciner, samt samtalsterapi med skolans kurator och på BUP men David upplever inte att något av detta hjälper honom. Han upplever inte heller någon skillnad i skolan efter diagnosticeringen utan mer som om personalen hoppas på att medicinen ska göra allt bra. Hans föräldrar lyfter tanken om att byta skola. David minns att han var negativ till förändringen och inte ville samtidigt som han nu i efterhand kan tänka att det kanske hade varit bra för honom att bryta den dåvarande destruktiva miljön.

David erfar och upplever inte att något av det stöd från olika aktörer som sker under hans skolfrånvaro är det som får honom att återvända till skolan. Istället är det genom hans personliga utveckling och genom hans drömmar och målbilder som en förändring sker. David upplever snarare att skolan är dålig på att visionera och skapa målbilder och drömmar hos eleverna. Skolan behöver, erfar David, tydligare koppla ett samband mellan verkligheten och det man lär sig i skolan för att på så vis skapa motivation, drivkraft och meningsfullhet.

### *Clarie*

Under den första frånvaroperioden i årskurs 2 upplever Clarie det jobbigt och pinsamt att komma försent till skolan hela tiden, ofta kom hon inte alls. Skolan agerar och kallar till möten och anmäler till socialtjänsten. Clarie har endast vaga minnen av denna tid.

Jag minns att det var några tanter från socialtjänsten hemma hos oss som sa att de skulle hjälpa oss. Men jag fick ingen mer hjälp, det var precis som innan [...]. Sedan blev jag familjehemsplacerad, det är så jag minns. (Clarie)

Clarie upplever tiden i årskurs 7–9 som extremt svår och jobbig. Under årskurs 7–8 när hon fortfarande bor i familjehemmet kommer hon till skolan de flesta dagarna, men går endast på få lektioner. Skolan kallar till möte och försöker finna lösningar som underlättar för Clarie. Det bestäms att Clarie alltid skall få sitta på samma plats i klassrummet, så hon känner sig trygg. Anpassat material med färre arbetsuppgifter. Dock upplever Clarie att stödet inte hjälper henne.

Jag mår skitdåligt, äter knappt och orkar ingenting. De säger att de anpassade material till mig så jag inte behövde göra lika mycket som de andra. Men jag orkade ändå ingenting, satt bara i klassrummet och stirrade ut. (Clarie)

Efter en period där skolan försökt diverse metoder blir det ett nytt möte. Eftersom Clarie har god kontakt med sin mentor beslutas att mentor skall ha enskild undervisning med Clarie ett pass om dagen.

Jag tyckte jättemycket om att sitta med min mentor. Vi satt i ett litet rum bara hon och jag och då kunde jag fokusera och jobba på. Jag fick gjort mer på en timme än vad jag fick i skolan under en hel dag. (Clarie)

Claries erfarenheter av stödet skolan gav är att det inte hjälpte henne. Skolan ger då Clarie möjligheten att vara färre timmar i skolan vilket resulterar i anpassad studiegång.

Jag sa till skolan att jag inte pallade med att vara i skolan så långa dagar, då slapp jag gå på alla lektioner. Men jag tyckte ändå det var jobbigt, för jag ville bara vara hemma. (Clarie)

Inför årskurs 9 flyttar Clarie till sin biologiska mamma efter att bott i familjehemmet i fem år. Inför skolstarten får Clarie möjlighet att besöka den nya skolan. Dock upplever Clarie att hon inte känner någon på den nya skolan, hon orkar inte ta till sig nya kontakter, allt känns svårt och jobbigt.

Jag fick panik när jag kom till skolan, kändes som alla stirrade på mig. Jag pallade helt enkelt inte. (Clarie)

Efter några månader blir Claries skolsituation ohållbar, då hon helt slutar gå till skolan. Clarie minns att skolan hade ett möte och att de där förklarade att det inte visste vad de skulle göra för att få Clarie till skolan. Skolan hade även ett möte där socialtjänsten och BUP var med och de beslutade att Clarie skulle få hemundervisning.

Hemundervisningen fungerade inte alls, när läraren kom så låg jag och sov. Jag ville inte ha någon hemundervisning. (Clarie)

Clarie minns att under denna period så sov hon hela dagarna och var uppe sent på nätterna. Hon erfar att hon under denna period träffade sin pojkvän och sina kompisar, men vägrade göra något skolarbete. Ingen av kompisarna gick i skolan, så Clarie upplevde inte skolan som viktig under denna period. Utöver hemundervisning får Clarie och hennes mamma stöd av ett familjeteam. Familjeteamet arbetar med Claries mående samt stödjer mamman i sin föräldroll. Clarie får nu undervisning i en lokal utanför hemmet.

Jag fick gå till en lokal varje tisdag och torsdag, vilket fungerade ganska bra. Det var en helt okey lokal, trevligare än i skolan. Men jag gick bara dit om jag orkade, om jag var trött så låg jag kvar hemma. (Clarie)

Clarie berättar att under hela denna period så var det extremt många möten. Möten på BUP, skola, socialtjänst etc. Ibland var alla aktörer med på mötena, ibland var det bara en. Clarie är med på de flesta möten men upplever inte att mötena ger henne någonting. Hon upplever att de vuxna omkring bestämmer över hennes huvud och hon känner sig inte delaktig, Clarie beskriver det som att de vuxna tror sig veta vad Clarie behöver för att klara skolan, men att de inte har en aning.

Alla dessa möten, det var skitjobbigt. Men samtidigt ville jag vara med, för jag ville inte missa något. Men de lyssnade inte på mig utan sa bara hela tiden att jag måste skärpa mig och kämpa. De frågade hela tiden vad jag hade för framtidsdrömmar. Jag hade inga drömmar om framtiden för jag brydde mig inte. Jag såg ingen framtid. (Clarie)

### ***Simon***

Simon har erfaren en problematisk skolsituation under hela grundskolan vilket eskalerade och övergick till problematisk skolfrånvaro i årskurs 7. Simon har både haft sporadisk skolfrånvaro men också långa perioder då han varit helt frånvarande från skolan. Eftersom det är under högstadietiden som den problematiska skolfrånvaron blir ett faktum, är det denna tid som ligger i fokus. Simon upplever att allt gick fel då han tvingades byta skola i årskurs 7. Han trivdes då i sin skola och hade vant sig vid att vistas i ett mindre sammanhang med få elever. Att komma till ett vanligt högstadium med flera hundra elever blev en stor omställning för Simon.

Jag minns när jag kom till skolan första dagen, det var så jäkla många människor. Vi fick schema och lärarna bara pratade och pratade. Vi hade undervisning i tusen olika salar och massor av nya lärare. Det var verkligen skitjobbigt. (Simon)

Simon minns den första tiden i årskurs 7 som en tid då allt var kaos. Han hade missat massor av kunskap under tiden i den andra skolan. Nu förväntades det av honom att han skulle klara av att fokusera på skolarbetet och följa med i undervisningen.

Jag kände med en gång att jag inte kunde fokusera, hade svårt att sitta still och fattade ingenting vad lärarna sa framme i klassrummet. (Simon)

Föräldrarna och Simon kallades till möte och de lade upp en plan för Simon, där han skulle få extra anpassningar i klassrummet. De extra anpassningarna var anpassade läromedel, tydligare instruktioner och enskild undervisning under matematiklektionerna.

På mötena var alla så positiva och de sa att jag skulle få all det stöd och hjälp som jag behövde. Men det var bara massa snack, jag fick inget av det stödet. Jo, jag minns att jag gick till en speciallärare ibland och hade matte, de var allt. (Simon)

Efter en tid då Simon haft långa perioder av skolfrånvaro minns han en tid fylld av möten och samtal. Simon får tid på BUP och får diagnosen adhd. Simon upplever inte att han då brydde sig så mycket. Simon får medicin mot sin adhd men upplever inte att han blir hjälpt.

Simon får under en tid hemundervisning, men upplever att det inte fungerade. Simon minns att han låg på sängen när läraren kom och vägrade göra några skoluppgifter. När inte hemundervisningen fungerade så fick Simon under en tid vara på kommunens ungdomsgård under dagtid. På ungdomsgården var det en lärare som Simon kände sedan tidigare vilket bidrog till att det fungerade ganska bra till en början.

Vi lagade mat tillsammans och åkte ibland ut på utflykter, det blev inte så mycket skolarbete, men det var ändå rätt okey. (Simon)

Simon erfar och upplever att skolan inte klarade av att tillmötesgå hans behov under grundskoletiden. Det var många möten och många aktörer inblandade, men Simons upplevelse är att det som sas på mötena bara blev till tomma ord.

Jag hatade alla dessa möten, där alla hela tiden bestämde och beslutade saker. Men det kändes hela tiden som att det var fel på mig. [...] De tyckte att jag inte försökte att jag gav upp för lätt. De sa hela tiden att om du inte vill så kan vi inte hjälpa dig, du måste också kämpa och vilja. [...] Va fan tror dom att jag ville sitta hemma och spela tv-spel hela dagarna och bara må dåligt. Vem fan vill sitta hemma i tre år, jag ville vara som alla andra. (Simon)

## ***Magnus***

Magnus upplever den första frånvaroperioden som extremt jobbig, det är svårt att ta sig upp på morgonen och har svårt att ta sig till skolan. Magnus minns att han fick panikkänsla bara av att tänka på att ta sig till skolan.

Mamma fick köra mig till skolan, för annars hade jag aldrig kommit dit. Jag fick en panikkänsla när jag tänkte på att gå till skolan. Jag kunde få så sjuka tankar som vilken väg jag skulle ta till skolan, tänk om jag mötte någon på vägen. Jag var helt jäkla okontrollerad i skallen. (Magnus)

Jag minns att min mentor kom och mötte upp mig vid mammas bil, för jag vägrade gå ur bilen. Mamma försökte muta mig med presenter för att jag skulle gå in i skolan. Magnus minns att mentorn ibland lyckades att få med sig honom in på lektion, men lika ofta åkte han

hem med mamma igen. Datorspelandet blev en allt större del av Magnus liv och han tappade helt kontakten med alla sina tidigare vänner, nu var det bara vänner i den fiktiva datorvärlden som var av betydelse.

Magnus minns att det var många möten på skolan. Familjen blev anmäld till socialtjänsten och BUP kallades in till mötena. Under en tid får Magnus hemundervisning då en lärare från skolan kommer hem till familjen. Ett annat åtgärd de sätter in är att en resurs på skolan skall ta med sig Magnus ut på olika utflykter, fika, gå ut och äta. Denna stödåtgärd beslutades för att försöka få Magnus ut från sitt rum och från sitt spelande.

Jag minns att det kom en jäkla tant hem till oss som skulle göra skolarbete med mig. Men varje gång hon kom så låg jag i mitt rum och sov och vägrade komma upp. Det som fungerade rätt bra var när Peter eller vad han nu hette kom hem och hämtade mig och vi åkte på Donken, det var najs. (Magnus)

Under denna period upplever Magnus att han har svårt att ta till sig de stödåtgärder som skolan erbjuder. Han känner sig inte delaktig i besluten, de bestämmer åtgärder utan att han varit med och tyckt till.

Efter många försök med hemundervisning och flera möten så vill Magnus komma tillbaka till skolan. Skolan gör upp en plan för hur skoldagarna skall se ut, det blir anpassad studiegång.

Jag minns att efter att varit hemma i flera månader kliver jag in i klassrummet, det är religion. Läraren säger inget men mina klasskamrater frågar varför jag inte varit i skolan. Jag gör ingenting under lektionen går mest runt och chillar, pratar lite och sätter mig sedan med min dator. Läraren ger mig ett jäkla häfte och säger att jag skall läsa och svara på frågor. Det var ju aså långt och massor av frågor. Jag minns att jag gick direkt hem efter den lektionen. Va fan skulle jag med skolan till, det var ju bara skit ändå. (Magnus)

Frånvaron eskalerar och Magnus går regelbundet på BUP, där han blir övertalad att prova medicin för sin adhd. Magnus upplever inte att medicinen är till någon hjälp för honom.

Jag blev ju helt lugn av den medicinen och det är inte min personlighet, jag är inte lugn vet du. Jag är en sprallig person. Jag blev ju som en jävla zombi. Jag åt medicinen i några veckor sedan slutade jag. (Magnus)

Under skolår 9 genomgår Magnus en ny utredning på BUP vilket resulterar i att han får diagnosen autism. Magnus minns att han och föräldrarna blev kallade till BUP för att gå igenom vad utredningen visat.

När den jäkla kärringen började prata om autism då blev jag så jäkla arg. Varför skulle de bara hitta en massa jävla fel på mig. Som om inte adhd var tillräckligt. Jag minns att jag reste mig och gick ut från rummet och vägrade komma tillbaka. (Magnus)

### **5.3.2.1 Sammanfattning**

Resultatet visar att stödinsatserna ser olika ut för de olika informanterna. Det stöd som skolan ger i form av till exempel extra anpassningar, resurspersoner, hemundervisning och anpassad studiegång upplevs sammantaget inte som tillräckligt och inte anpassat utifrån de enskilda informanternas behov och mående. Ett flertal andra aktörer, BUP, socialtjänsten och specialpedagogiska enheter, har mer eller mindre i samverkan med skolan gett stöd men inte heller detta stöd har alltid upplevts som behovsstyrt eller tillräckligt. Samtliga informanter har främst negativa erfarenheter och upplevelser av alla de olika möten som de deltagit i. Upplevelsen av mötena är i hög grad att informanterna inte känner sig delaktiga och lyssnade till samt att flera av de beslut och åtgärder som beslutats om enbart är "tomma ord". Det stöd som upplevs positivt är det stöd där informanterna har upplevt delaktighet, där stödet har anpassats utifrån individens behov samt där förtroendefulla relationer har utvecklats. Julia är den informant som i första hand har erfarit och upplevt den typen av fungerande stöd.

### **5.3.3 Skolans och andra aktörers stödinsatser efter den problematiska frånvaron**

#### *Julia*

Julia studerar idag halvtid på ett högskoleförberedande gymnasieprogram. Hon upplever att hon på skolan har det stöd hon behöver utifrån hennes behov. Skolan är en mindre gymnasieskola med en lugn miljö. Skolans fysiska miljö är inte utformad utifrån en traditionell skolmiljö utan mer som en hemmamiljö. Julia upplever det positivt att skolan är läxfri och hon känner sig trygg då hon har en bestämd plats i klassrummet. I skolan har hon möjligheten att utifrån behov sitta enskilt och avskilt men även att ingå i större grupper. Julia upplever att det lilla forumet är viktigt för att lyckas.

Studierna är flexibla och individuellt anpassade med möjligheter att studera utifrån sitt eget tempo. Hon möter samma personer varje dag och hon har även en resursperson som är med henne hela tiden och fungerar som hennes studiehandledare. Tillsammans gör allt detta att Julia upplever en stor trygghet.

Att jag har en speciell person som är med mig hela tiden. Det blir en trygg punkt. Vi kommunicerar hela tiden. (Julia)

Relationerna är viktiga, skapar en trygghet, just relationen till den jag är med har varit en av de viktigaste bitarna för mig. [...] De som det har gått bra med förstår de behov jag har. Alltså de förstår att jag behöver struktur, trygghet och närvaro. [...] Jag och studiehandledaren har en närvaro till varandra. En grundtrygghet, vi vet om varandras behov, hon vet om vad jag behöver för att må bra. (Julia)

Julia fick under den problematiska skolfrånvaron diagnosen adhd och autism. Hennes upplevelser av att få en diagnos är mest positiv eftersom det har hjälpt henne att förstå sig själv men även att få det stöd hon behöver. Julia upplever att lärarna på den gymnasieskola hon studerar vid idag har goda kunskaper om och förståelse för olika diagnoser och de behov olika elever har.

### *David*

David studerar idag på heltid på ett högskoleförberedande program. Innan dess gick han en termin på introduktionsprogrammet för att läsa in sina grundskolebetyg. På introduktionsprogrammet var skoldagarna korta och han kunde komma sent till skolan vilket passade honom bra eftersom han då var mycket morgontrött. David upplevde även att han i hög grad kunde studera enskilt, i egen takt, med enbart några få lärare, och att han inte behövde bry sig om de andra klasskamraterna på skolan utan kunde gå sin egen väg.

Idag studerar han sista året på ett högskoleförberedande programmet på en mindre gymnasieskola. När han påbörjade sina studier vid skolan var det mycket som tilltalade och bidrog till att det fungerade väl för honom. Skolan har sovmorgon och är läxfri. Även schemats struktur passar honom väl eftersom det är indelat i två arbetspass med två timmars arbete på förmiddagen och under eftermiddagen. Alla skoldagar startar och slutar vid samma tider och han möter samma personal alla dagar.

Alla dagar såg likadana ut. Det var underbart. Det var så jäkla bra. Det var bra för mig. (David)

Idag har David inte längre något egentligt behov av detta stöd utan kan läsa utifrån ett mer "vanligt schema" och han väljer även att göra en hel del skolarbete hemma. David kan idag hantera den frihet och det egna ansvaret som skolan ger honom men han erfar att för många, inklusive för honom själv för ett par år sedan, fungerar detta inte. David menar att en skola behöver ha struktur och tydliga ramar vilket den skola han går på idag kunde erbjuda honom. Det enda stöd som David har kvar idag är att han träffar skolans kurator varannan vecka i syfte att ha någon att prata och bolla tankar och idéer med som han har tillit till.

### *Clarie*

Clarie studerar idag på heltid på lärlingsprogrammet en yrkesutbildning inom restaurang. Innan detta program gick hon två terminer på introduktionsprogrammet för att läsa in sina grundskolebetyg. Introduktionsprogrammet fungerade bra för Clarie då hon fick möjlighet att börja sin skoldag lite senare, det passade henne då hon har svårt att somna i tid på kvällarna. Idag studerar Clarie första året på lärlingsprogrammet till kock. Hon valde att studera på lärlingsprogrammet då de har praktik tre dagar i veckan. Att ha praktik tre gånger i veckan passar Clarie, då hon slipper sitta still och koncentrera sig i längre perioder. När hon är aktiv och inte sitter still mår hon bättre och tänker inte så mycket.

Clarie har idag inget stöd i skolsituationen men hemmet har fortfarande stöd av familjeteamet. Idag fokuserar familjeteamet på att stödja mamman i sin föräldraroll och lägger inte lika mycket fokus på Clarie, då hennes mående har förbättrats.

Jag mår mycket bättre idag och kan koncentrera mig på skolarbetet. [...] Jag känner mig mycket lugnare nu och tycker det är roligt att lära mig saker igen. (Clarie)

### ***Simon***

Simon arbetar idag deltid på sin pappas firma, där han är lärling. Simon har även skrivit in sig på komvux, där han bestämt sig för att läsa in svenska, matematik, och engelska. På firman får han möjlighet att använda sig av sina praktiska kunskaper. Innan Simon började på sin pappas firma gjorde han ett försök att ta upp sina studier igen.

Jag ville vara som alla andra och de flesta av mina kompisar började på gymnasiet. Men det funkade inte för mig, jag fick panik och jag kände mig bara helt värdelös. (Simon)

Arbetet på firman har gjort att Simon fått tillbaka sin självkänsla och mår idag mycket bättre. Sin adhd upplever han att han får kraft av nu när han gör något som han upplever är meningsfullt och roligt.

Det är helt galet, jag går upp direkt när väckarklockan ringer och är glad. Känner mig för fan inte ens trött och jag kan jobba i tolv timmar i ett sträck utan problem. Jag har börjat på Komvux och kommer börja att läsa in svenskan. (Simon)

Idag har Simon inga stödinsatser då han arbetar och när han läser på Komvux så läser han av ett ämne i taget. Simon upplever att strukturen på Komvux passar honom, då han inte behöver sitta i en klass tillsammans med massor av elever, utan kan arbeta självständigt i sin egen takt.

### ***Magnus***

Magnus bor idag på ett internat för elever inom autismspektrum. Det är en folkhögskola som fokuserar på individens behov och förutsättningar. När han började på internatet var han först mycket skeptisk men förstår idag att han har behov av att studera i ett mindre sammanhang. På skolan finns en tydlig struktur som ser likadan ut varje dag och de är endast fem elever i varje klass. Varje morgon startar med en gemensam frukost och skoldagen börjar klockan 9, vilket passar Magnus då han är relativt morgontrött.

Magnus har under den problematiska skolfrånvaron genomgått många utredningar vilket resulterat i diagnoser inom autismspektrum. Det är fortfarande svårt för Magnus, då han inte riktigt accepterat sin diagnos.

Jag har hela mitt liv velat vara som alla andra men känt att jag inte passat in. Jag trivs jättebra på internatet och förstår nu att den vanliga skolan inte var till för mig.



Här kan jag vara mig själv och jag känner mig inte så jävla korkad längre. Ibland kan jag bli så jäkla trött på att allt är samma hela tiden, men samtidigt så jobbar jag skitbra nu. Fan, skulle gått på denna skola från början. (Magnus)

### **5.3.3.1 Sammanfattning**

Stödinsatserna från skolan och andra aktörer efter den problematiska frånvaron ser idag olika ut för de fem informanterna. Julia får stöd av en resursperson som är med under skoldagen, vilket resulterar i att hon idag trivs och kan fullfölja sina studier. David, Magnus och Clarie har idag inget direkt behov av stöd från skolan, då de funnit ett sammanhang präglad av tydlig struktur och fasta rutiner i de skolor som de nu går i. Magnus har landat i en miljö anpassad utifrån hans unika förutsättningar och behov. Clarie får fortsatt stöd av familjeteamet och David har frekvent kontakt med skolans kurator. Simon har inga stödinsatser från varken skolan eller av andra aktörer. Sammantaget befinner sig informanterna idag i sammanhang där den omgivande miljön ger den struktur, de ramar och den flexibilitet som de är i behov av.

## 6 Diskussion

### 6.1 Metoddiskussion

Studien har genomförts genom fem kvalitativa semistrukturerade intervjuer utifrån en livsvärldsfenomenologisk forskningsansats. Ansatsen och metodvalet har visat sig vara adekvat utifrån studiens syfte och frågeställningar där syftet var att de unga vuxnas egna erfarenheter och upplevelser av problematisk skolfrånvaro skulle höras och synliggöras.

Valet av semistrukturerade intervjuer har varit lämpligt eftersom intervjuerna då blev mer öppna, med möjligheter till både klargörande och fördjupande frågor. Samtidigt har den utarbetade intervjuguiden gett tydliga ramar för samtalen så att syftet med intervjuerna har uppnåtts. Vid livsvärldsstudier är det centralt att informanten upplever trygghet och förtroende vilket därför har inneburit att olika etiska övervägande varit av särskild vikt vid genomförandet av intervjuerna.

Bearbetningen av materialet har varit mycket tidskrävande eftersom intervjumaterialet blev mycket omfattande. Vid livsvärldsstudier är det centralt att informanten får möjligheten att berätta och återge sin subjektiva och personliga livsvärld utan begränsningar och med egna ord. Därav blev även resultatdelen omfattande med flertalet citat för att i så hög utsträckning som möjligt återge varje enskild informants unika livsvärld såsom den framträder. Syftet med livsvärldsstudier är att så långt som det är möjligt försöka förstå andra människors livsvärld. Inom livsvärldsfenomenologiska studier anses det dock omöjligt för forskaren att gå utanför sin egen livsvärld för att försöka förstå någon annans livsvärld. Detta har tagits i beaktande i analysen genom att försöka medvetandegöra den egna förförståelsen för att undvika att färga in egna tolkningar och värderingar i bearbetningsprocessen. En fördel vid bearbetningen har varit att vi är två skribenter som då har kunnat hjälpa varandra med att synliggöra våra "glasögon". Genom en öppen, aktiv och löpande bearbetningsprocess av materialet har våra olika erfarenhets- och föreställningsvärldar synliggjorts för varandra.

För att begränsa den omfattande empirin hade ett mer begränsat urval av informanter varit fördelaktigt alternativt att syfte och frågeställningar hade avgränsats. Det är en svår balansgång mellan för få och för många intervjuer. Det är svårt att i förväg förutse hur omfattande empirin blir. I detta fall hade samtliga informanter en god förmåga att både utförligt och nyanserat delge sina livsvärldar. En styrka med den omfattande och breda empirin är att vissa svarsmönster och strukturer i empirin har framträtt vilket även ger en ökad relaterbarhet.

Syftet med livsvärldsstudien har varit, som tidigare nämnts, att undersöka de unga vuxnas egna unika erfarenheter och upplevelser av problematisk skolfrånvaro. Utifrån den valda forskningsansatsen och metoden med livsvärldsintervjuer utifrån ett retrospektivt perspektiv kan frågor om sanningshalten i de olika livsvärldsberättelserna uppstå. Kan informanterna minnas så långt tillbaka i tiden och är deras berättelser sanningsenliga? Om skolans röst hade fått bli hörd, hade en annan berättelse framträtt då? I denna livsvärldsstudie, som i hög grad

berör en både komplex och ofta smärtsam period i informanternas liv, är det viktigt att vara medveten om dessa faktorer betydelse för studiens tillförlitlighet och validitet. Det retrospektiva perspektivet kan även leda till svårigheter att minnas och särskilja tidsperioderna åt, särskilt mellan tiden före och under, men även tiden efter den problematiska skolfrånvaron. Livsvärldsfenomenologin menar dock att sanningen just består i varje enskild individs unika erfarenheter och förståelse av världen. Detta utgör deras sanning, utifrån deras livsvärld, såsom den framträder och är relevant för dem. Det innebär att de livsvärldar som presenteras i denna studie är subjektiva och de förståelser och minnen som synliggörs är de som framträder för individen utifrån det liv som levs nu.

Sammanfattningsvis anses såväl ansatsen som metodvalet som väl anpassat och lämpligt utifrån studiens syfte.

## 6.2 Resultatdiskussion

Syftet med studien var att undersöka fem unga vuxnas erfarenheter och upplevelser av orsakerna till deras problematiska skolfrånvaro samt deras väg tillbaka till studier eller annan aktivitet. Vidare var syftet även att undersöka hur de unga vuxna erfar och upplever skolans och andra aktörers stödinsatser både före, under respektive efter den problematiska skolfrånvaron.

Studien visar att varje människa bär på sin unika upplevelse av sin skoltid men att det ändå går att finna gemensamma mönster och strukturer i informanternas erfarenheter och upplevelser. Liksom den tidigare forskningen (Friberg et al., 2015) har även denna studie visat att problematisk skolfrånvaro är ett komplext område som ofta grundar sig i en kombination av flera olika svårigheter på olika nivåer då varje enskild individ har olika förutsättningar och olika behov. I denna studie framträder komplexiteten i de unga vuxnas livsvärld där deras liv är sammanflätat och i ständig interaktion med den omgivande miljön, hemmet, olika aktörer, möten och relationer i och utanför skolan, olika behov och stödinsatser samt olika erfarenheter och upplevelser av utanförskap och psykisk ohälsa. Bengtsson och Berndtsson (2015) betonar människan som social och i ett konstant ömsesidigt beroendeförhållande till sin omvärld. I enlighet med Bengtsson (2005) ska de unga vuxnas livsvärld förstås som subjektiv och relativ där samma fenomen erfars och upplevs på olika sätt. Själva sanningen består i de unga vuxnas förståelse av sin unika livsvärld.

Denna studie har visat att olika slags förändringar, till exempel mellan olika skolmiljöer, strukturer, sociala relationer och kravnivåer är en faktor som i hög grad har föranlett den problematiska skolfrånvaron. Gemensamt för de unga vuxna i denna studie är att övergången till högstadiet samt högstadietiden i sig är den mest problematiska skoltiden. Enligt Gladh och Sjödin (2014) visar tidigare forskning att separationer och förändringar är vanligt förekommande som en "trigger" för hemmasittande. Såväl Gladh och Sjödin (2014) som Skolverket (2010) menar på att många elever med problematisk skolfrånvaro har en diagnos inom autismspektrumet vilket ökar sårbarheten vid större förändringar och separationer.

Flertalet av informationerna i denna studie har en neuropsykiatrisk funktionsnedsättning vilken på flera sätt kan ha/har bidragit till erfarenheter och upplevelser av en problematisk skoltid. I studien berättar Julia hur skolsituationen fram till högstadietiden upplevdes som hanterbar men även begriplig och meningsfull. I och med de stora förändringar som sker i hennes skolsituation när högstadiet påbörjas blir kraven i den nya skolmiljön för höga vilket leder till utmattning och psykisk ohälsa. Julia får senare, när den problematiska skolfrånvaron redan har uppkommit och är ett faktum, diagnoserna adhd och autism.

Enligt Konstenius och Schillaci (2011) kan den problematiska skolfrånvaron fylla en funktion i form av att undvika och fly från alltför kravfyllda eller svåra sociala situationer. Strand (2013) visar att en förklaring till elevers skolfrånvaro är negativa sociala erfarenheter och upplevelser i skolan i form av mobbning, kränkningar, utanförskap och bristande relationer till såväl kamrater som vuxna. Informanterna i denna studie har både erfart och upplevt negativa samt otillräckliga relationer och en skola som på många sätt inte upplevs som hanterbar, meningsfull eller begriplig. Till exempel har David starka erfarenheter av ett upplevt utanförskap och Julia av en alltför kravfylld skolmiljö som leder fram till utmattning. Såväl Skolverket (2010) som Karlberg och Sundell (2004) visar i sina studier ett samband mellan skolfrånvaro och en skola som inte förmår att ge det stöd eleven är i behov av. Samtliga informanter i denna studie bekräftar detta genom sina erfarenheter och upplevelser av den skoltid som föranledde den problematiska skolfrånvaron. Samtidigt har även samtliga informanter en gemensam erfarenhet av psykisk ohälsa som i sin tur grundar sig i någon eller i en kombination av ovanstående olika nämnda orsaksförklaringar. Komplexiteten i Claries skol- och livssituation framträder tydligt där problematiska hemförhållanden och en upprepad föränderlig skolsituation leder till alltför stora påfrestningar med efterföljande psykisk ohälsa. I Claries situation är stödet från vårdnadshavare svagt och under perioder obefintligt. Både Skolverket (2010) och Friberg et al (2015) lyfter svagt stöd hemifrån som en riskfaktor för skolfrånvaro vilket ställer krav på skolans stödinsatser och samverkan med vårdnadshavare och andra aktörer.

I några av informanternas livsberättelser framträder sporadisk skolfrånvaro och svårigheter samt utmaningar i skolsituationen redan under de tidigare skolåren. Informanterna upplever i stor utsträckning att dessa svårigheter inte uppmärksammas eller tas på allvar av skolan. Julia upplever att hon själv under de första skolåren utvecklar olika strategier för att kunna hantera skolsituationen vilket upplevs som bidragande till att skolan inte uppmärksammar hennes svårigheter. Clarie uttrycker hur hon vid upprepade tillfällen blir tillsagd att ”skärpa sig och kämpa” och därmed blir ensam bärare av, och ansvarig för, sina svårigheter. Skolverket (2008) betonar vikten av att skolan tidigt uppmärksammar skolsvårigheter och frånvaro för att skyndsamt kunna anpassa och utveckla behovsstyrda stödåtgärder. Studiens resultat visar att ingen av informanterna, förutom Simon som får stöd av en assistent, upplever att de får stöd från skolan före den problematiska skolfrånvaron. Både David och Clarie upplever stöd i form av en utvecklad relation med sina respektive mentorer men detta stöd upplevs mer som en tillfällighet där enskilda eldsjälar utvecklar förtroendefulla relationer snarare än en från skolan utvecklad, planerad och systematiserad stödåtgärd.

På olika sätt har de unga vuxna i denna studie erfarit och upplevt situationer som inte har varit hanterbara, begripliga och meningsfulla. Det kan handla om allt ifrån en alltför kravfylld skolsituation, om psykisk ohälsa, utanförskap eller otillräckliga relationer. Liksom i Kearney och Graczyks (2014) forskning uttrycker informanterna att de saknar trygghet, struktur och att de inte har upplevt sig som delaktiga i besluten under sin skoltid. De negativa upplevelserna består i känslan av att inte bli lyssnad till, att inte bli förstådd och att beslut fattas utan att förankras hos eleven. Utan struktur och trygghet och en känsla av att vara delaktig så har informanterna till slut inte orkat mer. Påfrestningarna har blivit allt för omfattande. Skolan har i många fall, utifrån ett kategoriskt perspektiv, förlagt ansvaret på eleven istället för att, utifrån ett relationellt perspektiv, förlägga ansvaret på skolan och de omgivande vuxna.

En slutsats som kan dras utifrån de unga vuxnas erfarenheter och upplevelser av de faktorer som föranledde den problematiska skolfrånvaron är att deras skol- och även i hög grad hela livssituation inte längre blev hanterbar. Detta ledde i sin tur fram till att det enda rimliga alternativet som kvarstod, utifrån deras upplevelser, var att inte längre gå till skolan. Hemmet blev en säkerhets- och trygghetszon.

Informanterna i denna studie har många negativa erfarenheter och upplevelser av de olika åtgärder, stödinsatser och möten som man deltagit i under den problematiska skolfrånvaron. Upplevelser av att inte bli hörd, att inte bli förstådd och att inte bli bemött med respekt utifrån sin unika livssituation. Flera av informanterna har erfarenheter av att bemötas utifrån ett kategoriskt förhållningssätt. Till exempel har både David och Magnus upplevt att olika svårigheter har förlagts på dem som individer och att de då ensamt har fått bära ansvaret för situationen. David och Magnus upplever att diagnosticeringen sågs som ett led i att förklara vad som var fel på dem som individer och att medicineringen i många fall förväntades ”lösa problemet”. Enligt Emanuelsson et al. (2001) kan detta ses som en strategi från skolan för att då frigöras från ansvaret för de svårigheter och problem som har uppstått. Utifrån ett relationellt perspektiv ska inte individen vara ensamt bärare av svårigheterna utan istället ska dessa svårigheter belysas ur ett större helhetsperspektiv där både sociala och miljömässiga aspekter vägs in (Ahlberg, 2009). För att uppnå denna känsla av sammanhang behöver individen, enligt Antonovsky (2005), uppleva delaktighet och att livssituationen känns hanterbar, begriplig och meningsfull.

Problematisk skolfrånvaro leder, enligt tidigare studier (Rumberger, 2011, Hancock et al., 2013, Konstenius & Schillaci, 2011 och Friberg et al., 2015), till ett avsevärt lidande för de drabbade, vilket även denna studie har påvisat. Samtliga informanter uttrycker smärtsamma minnen samt känslor av ilska, bitterhet och besvikelse över sin skol- och livssituation. Flera av informanterna upplever även känslor av skuld och har genomgått en lång resa för att bygga upp sin självkänsla och sitt självförtroende igen. Enligt Rumberger (2011) leder problematisk skolfrånvaro även ofta till en försämrad framtidsprognos för individen i form av exempelvis psykisk ohälsa och utanförskap samt stora sociala och ekonomiska effekter för samhället i stort. Samtliga informanter i denna studie kommer att bära med sig och vara mer eller mindre präglade av sina erfarenheter och upplevelser i hela sina liv. Såväl Julia som David upplever att de, trots allt, kommer att gå stärkta utifrån det som de har erfarit och upplevt genom en

utvecklad personlighet och med nya insikter om livet. Sammantaget visar informanternas erfarenheter och upplevelser att skolan och andra aktörer aktivt behöver utveckla metoder och verktyg för att förebygga samt minska förekomsten och de negativa konsekvenserna av problematisk skolfrånvaro.

Utifrån ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv kan vi aldrig helt förstå och sätta oss in i en annan människas livsvärld. Denna studie kan ändå urskilja de framgångsfaktorer som för informanterna lett fram till att de idag befinner sig i ett sammanhang där deras skolsituation eller annan aktivitet i hög grad blir både begriplig, hanterbar och meningsfull. Varje enskild individ har olika behov och förutsättningar vilket därmed, enligt Skolverket (2008) och Kearney (Friberg et al., 2015), ställer krav om att utifrån ett relationellt helhetsperspektiv och i samverkan mellan flera olika aktörer utarbeta åtgärder som är individanpassade och flexibla utifrån den enskildas unika livssituation. Det handlar om att utveckla tillgängliga lärmiljöer, det vill säga, att göra skolan tillgänglig för alla.

Strand (2013) har i sin forskning påvisat hur Antonovskys salutogena perspektiv är en framgångsfaktor i det närvarofrämjande arbetet. Även Färnkvist (2011) konstaterar detsamma och betonar även i sin studie betydelsen av KASAM, det vill säga, individens känsla av sammanhang. Antonovsky (2005) menar på att individens upplevelse av begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet påverkar hur olika svårigheter, utmaningar och påfrestningar i livet kan hanteras.

Det stöd som informanterna upplever som framgångsfaktorer till att bryta den problematiska skolfrånvaron är det stöd som utifrån ett relationellt och salutogent perspektiv är behovsstyrt och utgår ifrån det friska, det som fungerar. När den omgivande situationen blir begriplig och hanterbar skapar det även meningsfullhet och motivation för individen. Samtliga informanter befinner sig idag i sammanhang som är hanterbara där den omgivande miljön i många fall är uppbyggd utifrån det som fungerar utifrån deras enskilda behov. Julia, David, Clarie och Magnus hanterar att idag studera på halv- eller heltid då såväl den fysiska, pedagogiska och sociala miljön är anpassad utifrån deras friskfaktorer, det som fungerar, utifrån deras unika behov. För Julia blir skolans krav både hanterbara och begripliga utifrån möjligheten att bland annat studera på halvtid samt att skolans "hemmiljö" och det stöd hon får genom en resursperson skapar trygghet och struktur. Simon upplever sin situation som hanterbar och meningsfull då han idag har fått tillbaka sin självkänsla genom att få tillämpa sina praktiska förmågor och kunskaper, vilket är det som fungerar och utgör friskfaktorer för Simon.

Flertalet av informanterna lyfter olika relationers betydelse i vägen tillbaka till studier eller annan aktivitet. Konstenius och Schillaci (2011) betonar vikten av att utse en relationskompetent person som arbetar aktivt med elever med skolfrånvaro. Julia är den informant som starkast erfar och upplever hur en stor del av hennes väg tillbaka till studier är beroende av nyckelpersoner som omger henne och som hon bygger nära och tillitsfulla relationer med. Julia uttrycker även en upplevelse av närvaro och delaktighet i det stöd och den skolsituation som omger henne idag. Liksom Frelin (2010) och Lilja (2013) uttrycker informanterna att det är viktigt att ha vuxna omkring sig som lyssnar och förstår och som de kan bygga långvariga

och förtroendefulla relationer med. För att kunna utveckla dessa relationer krävs relationskompetens samt förmågan att kunna möta och synliggöra elevers behov och då särskilt elever med olika neuropsykiatriska funktionshinder.

Skolinspektionen (2016) betonar vikten av att elever, utifrån ett relationellt perspektiv, görs delaktiga i planeringen och utformningen av det stöd som ges. Baric (2016) menar att detta är av särskild vikt när det berör elever med neuropsykiatriska funktionshinder. Delaktigheten är, enligt Skolinspektionen (2016), en förutsättning för att skolan och andra aktörer ska ha möjligheten till att kunna kartlägga och utreda de verkliga orsakerna till skolfrånvaron. Julia upplevde i hög grad en delaktighet i det stöd som gavs av andra aktörer och som ledde fram till att hon lyckades bryta den problematiska skolfrånvaron. Hon upplever samma delaktighet i det stöd som idag ges och som är utformat utifrån hennes unika behov. En framgångsfaktor som Julia berättar om och som hon upplever är en bidragande faktor till att skolans stöd idag fungerar är den kompetens som skolans personal besitter om olika neuropsykiatriska funktionsnedsättningar och om olika elevers behov.

Den viktigaste slutsatsen som kan dras av studien är att varje enskild individs livsvärld är unik och komplex och behöver förstås utifrån sina unika förutsättningar och behov. De unga vuxna uttrycker ett behov av att uppleva en känsla av sammanhang, att känna delaktighet i en kontext som upplevs både som begriplig, hanterbar och meningsfull. Möjligheten till att bygga långvariga förtroendefulla relationer är centralt för att uppnå denna känsla av sammanhang. Skolan behöver, i samverkan med flera olika aktörer, utveckla det närvaro- och hälsofrämjande arbetet, utifrån ett salutogent perspektiv, för att i högre grad kunna uppmärksamma, möta och tillgodose samtliga elevers behov. Kearney och Graczyks (2014) modell för insatser mot skolfrånvaro på tre olika nivåer; universella, selektiva och indikerade interventioner, kan vara en framgångsrik metod. Modellen angriper problematisk skolfrånvaro utifrån ett relationellt helhetsperspektiv och lägger grunden för utvecklandet av en tillgänglig lärmiljö, såväl pedagogiskt, socialt som fysiskt, utifrån varje enskild elevs unika förutsättningar och behov.

### 6.3 Vidare forskning

Denna studie påvisar erfarenheter och upplevelser av bristande stöd från skolan utifrån de unga vuxnas perspektiv. Studier där problematisk skolfrånvaro undersöks utifrån skolans perspektiv skulle därav vara av intresse. Även föräldraperspektivet och andra aktörers perspektiv skulle vara intressant att undersöka vidare för att uppnå en bredare kunskap om brister, men främst ökade kunskaper om olika framgångsfaktorer, i arbetet med att främja närvaro.

En annan tänkbar vidare studie skulle vara en liknande studie som denna men med många fler informanter eftersom mer generella slutsatser om den problematiska skolfrånvarons orsaker och åtgärder då skulle kunna utvecklas. Ett genusperspektiv på problematisk skolfrånvaro skulle då även vara intressant att undersöka.

I denna studie har psykisk ohälsa varit en gemensam faktor bland de unga vuxna. Vidare studier kring hur skolan i samverkan med andra aktörer kan arbeta mer hälsofrämjande vore intressant. Samtliga informanter i studien vittnar även om negativa erfarenheter och upplevelser av alla de olika möten de har deltagit i. Vidare studier kring denna problematik och om hur skolan och andra aktörer kan skapa möten som upplevs trygga, förtroendefulla och äkta kan därav vara relevanta.

Flera informanter har i denna studie vittnat om att datorspelade har varit vanligt förekommande under den problematiska skolfrånvaron. En intressant vidare studie, exempelvis utifrån en livsvärldsfenomenologisk ansats, vore att undersöka erfarenheter och upplevelser av datorspelade i relation till problematisk skolfrånvaro.

Slutligen, vore en vidare studie om den fysiska skolmiljöns betydelse i arbetet med att främja närvaro intressant. Särskilt utifrån att en av informanterna erfor och upplevde att just den fysiska skolmiljön var en av de främsta framgångsfaktorerna för att stödja informantens närvaro.



## 7 Referenslista

- Ahlberg, A. (2009). *Specialpedagogisk forskning: en mångfasetterad utmaning*. Stockholm: Liber.
- Ahlberg, A. (2015). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik – att bygga broar*. Stockholm: Liber.
- Antonovsky, A. (2005). *Hälsans mysterium. Originaltitel: Unraveling the Mystery of Health (1987)*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Arnsvik, Anders. (2013). *Unga vuxna - aktuella inom socialtjänstens försörjningsenheter*. Stockholm: FoU Nordväst.
- Bengtsson, J. (2005). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. I J. Bengtsson (Red.), *Med livsvärlden som grund. Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfilosofisk ansats i pedagogisk forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Baric, Bolic, Vedrana. (2016). *Support in school and the occupational transition process – adolescents and young adults with neuropsychiatric disabilities*. Linköpings universitet. Tillgänglig: <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:893510/FULLTEXT01.pdf>
- Bengtsson, J. & Berndtsson, I. (red), (2015). *Lärande ur ett livsvärldsperspektiv*. Malmö: Gleerups.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Emanuelsson, Ingemar., Persson Bengt., Rosenqvist, Jerry. (2001) *Forskning inom det specialpedagogiska området: en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Enberg, U. (2012). *Elevers och pedagogers erfarenheter av när elever återvänder till skolans verksamhet efter långa perioder av frånvaro*. Stockholm: Stockholms universitet, Specialpedagogiska institutionen.
- Frelin, A. (2010). *Theachers´ Relational Practises and Professionality*. Uppsala: Uppsala universitet
- Friberg, P., Karlberg, M., Sundberg Lax, I. & Palmér, R. (2015). *Hemmasittare och vägen tillbaka – Insatser vid långvarig skolfrånvaro*. Columbus Förlag.
- Färnkqvist, M. (2011). *Salutogenes vid långvarig skolfrånvaro*. Göteborg: Göteborgs universitet
- Gladh, M. & Sjödin, K. (2014). *Tillbaka till skolan. Metodhandbok i arbetet med hemmasittande barn och unga*. Stockholm: Gothia Fortbildning.
- Hancock, K. J., Shepherd, C., Lawrence, D., & Zubrick, S. (2013). *Student Attendance and Educational Outcomes: Every Day Counts*. Perth: Telethon Institute for Child Health Research
- Hellerstedt, L. (2013, april). Svårforskad frånvaro. *Specialpedagogik*, Lärarförbundet. Tillgänglig: <http://specialpedagogik.se/svarforskad-franvaro/>
- Karlberg, M. & Sundell, K. (2004). Skolk: sund protest eller riskbeteende? (FoU-rapport 2004:1). Stockholm: Forsknings- och utvecklingsenheten, Socialtjänstförvaltningen.
- Kearney, C.A., & Graczyk, P. (2014). A response to Intervention model to promote school attendance and decrease school absenteeism. *Child and Youth Care Forum*, Volume 43(1), 1–25 DOI: 10.1007/s10566-013-9222-1.

- Konstenius, V. & Schillaci, M. (2011). *Skolfrånvaro – KBT-baserat kartläggnings- och åtgärdsarbete*. Lund: Studentlitteratur
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lilja, A. (2013). *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev*. Göteborg: Göteborgs universitet
- Persson, B. (2011). *Elevens olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber. Regeringen. (u.å.). *FN:s allmänna förklaring om de mänskliga rättigheterna*. Hämtad 2018-02-23, från <http://www.manskligarattigheter.se/sv/vem-gor-vad/forenta-nationerna/fn-s-allmanna-forklaring>
- Repstad, P. (2007). *Närhet och distans. Kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur
- Rumberger, R.W. (2011). *Dropping out: Why students drop out of high school and what can be done about it*. Cambridge: Harvard University Press
- SFS 2010:800. *Skollagen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolinspektionen. (2016). *Omfattande frånvaro. En granskning av skolors arbete med omfattande frånvaro*. Stockholm: Skolinspektionen
- Skolverket. (2014). *Elevhälsans uppdrag – främja, förebygga och stödja elevens utveckling mot målen*. Stockholm: Skolverket
- Skolverket. (2014). *Frånvaro och närvaro i gymnasieskolan – en nationell kartläggning*. Stockholm: Skolverket
- Skolverket. (2012). *Arbetet med att främja närvaro och uppmärksamma, utreda och åtgärda frånvaro i skolan*. Skolverkets allmänna råd. Stockholm: Skolverket
- Skolverket. (2010). *Skolfrånvaro och vägen tillbaka: långvarig ogiltig frånvaro i grundskolan ur elevens, skolans och förvaltningens perspektiv*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2008). *Rätten till utbildning: om elever som inte går i skolan*. Stockholm: Skolverket
- SOU 2016:94. *Saknad! Uppmärksamma elevers frånvaro och agera*. Betänkande från Att vända frånvaro till närvaro – en utredning om problematisk elevfrånvaro. Stockholm.
- Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM). (2016). *Bristande tillgänglighet är diskriminering från 1 januari*. Hämtad 2018-05-06, från <https://www.spsm.se/kurser--aktiviteter/nyheter/nyheter/bristande-tillganglighet-ar-diskriminering-fran-1-januari/>
- Strand, A-S. (2013). *Skolk ur elevernas och skolans perspektiv: en intervju- och dokumentstudie*. Högskolan i Jönköping. Tillgänglig: <http://hj.diva-portal.org/smash/get/diva2:616946/FULLTEXT01.pdf>
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svenska Uneskorådet. (2006). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca +10*. (Svenska Uneskorådets skriftserie 2/2006).
- Thomassen, M. (2007). *Vetenskap, kunskap och praxis. Introduktion i vetenskapsfilosofi*. Malmö: Gleerups.

- UR Samtiden (2016). *Hemmasittare. Vad säger forskningen om hemmasittare?* Uppsala: Magelungen Utveckling AB. Tillgänglig: <https://urskola.se/Produkter/199823-UR-Samtiden-Hemmasittare-Vad-sager-forskningen-om-hemmasittare> (hämtad: 2017-11-10).
- UR Skola (2017). *Lärlabbet – Miljö och verktyg*. Tillgänglig: <http://urskola.se/Produkter/201261-Larlabbet-Miljo-och-verktyg> (hämtad 2017-12-01)
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Ödman, P-J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.

# 8 Bilagor

## Bilaga 1. Missivbrev



## INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Hej!

Vi är två studenter från Specialpedagogiska programmet som nu är inne på vår sista termin, där vi nu skall skriva vårt examensarbete. Vårt val av ämne är *problematiske skolfrånvaro*.

Syftet med detta arbete är att undersöka unga vuxnas erfarenheter och upplevelser av orsakerna till deras problematiska skolfrånvaro samt deras väg tillbaka till studier eller annan aktivitet. Vidare är syftet även att undersöka hur unga vuxna erfar och upplever skolans stödinsatser både före, under respektive efter den problematiska skolfrånvaron.

Vi har fördjupat oss i tidigare forskning kring problematisk skolfrånvaro genom litteraturstudier men önskar även få möjligheten att intervjua unga vuxna. Därmed vill vi intervjua dig som har erfarenhet som är värdefull för oss och vårt examensarbete. Intervjufrågorna kommer handla om din upplevelse av den problematiska skolfrånvaron. Intervjun tar cirka 60 minuter och vi hoppas på din medverkan.

Vid intervjun kommer vi ta hänsyn till Vetenskapsrådets forskningsetiska principer. Dessa principer innebär att du deltar frivilligt och att du när som helst har möjlighet att avbryta intervjun och därmed också din medverkan. Ditt deltagande kommer att behandlas konfidentiellt och resultatet kommer endast användas för denna studie.

Om du har några frågor så är du välkommen att kontakta oss eller vår handledare vid Göteborgs universitet.

Med vänliga hälsningar, Linda och Camilla

Linda Rosén  
Epost: XXX

Camilla Dannebjörk  
Epost: XXX

### **Handledare:**

Bengt Edström  
Epost: XXX

## Bilaga 2. Intervjuguide

Syftet är att, utifrån en livsvärldsfenomenologisk ansats, undersöka fem unga vuxnas erfarenheter och upplevelser av orsakerna till deras problematiska skolfrånvaro samt deras väg tillbaka till studier eller annan aktivitet. Vidare är syftet även att undersöka hur unga vuxna erfar och upplever skolans och andra aktörers stödinsatser både före, under respektive efter den problematiska skolfrånvaron.

Utifrån ovanstående syfte formuleras följande frågeställningar:

- Vilka erfarenheter och upplevelser har unga vuxna av den skoltid som föranledde den problematiska frånvaron?
- Vilka erfarenheter och upplevelser har unga vuxna av att bryta den problematiska frånvaron och att återgå till studier eller annan aktivitet?
- Hur erfar och upplever unga vuxna skolans och andra aktörers stödinsatser både före, under respektive efter den problematiska frånvaron?

- 
1. Berätta lite om dig själv och vad du gör idag (ålder, sysselsättning, fritid, familj, etc.)

### **FÖRE – den skoltid som föranledde skolfrånvaron**

2. Berätta om din skoltid/dina första år i skolan innan du fick hög frånvaro från skolan (lärare, kamrater, lektioner, närvaro, engagemang, läxor, koncentration etc.). Vad tyckte du om att gå i skolan? Hur var du som elev i skolan? Hur kunde en skoldag se ut? Vad upplevde du som svårt/lätt, roligt/tråkigt?
3. Vilket (eventuellt) stöd fick du under denna tid?
4. Hur upplevde du din skoltillvaro: begriplig/hanterbar/meningsfull?
5. När började du stanna hemma från skolan?
6. Vet du varför du började stanna hemma ifrån skolan? Vad var det som gjorde att du inte ville gå i skolan (hemförhållande, skolmiljön, kraven, psykisk ohälsa, lärare, kamrater etc.)?
7. Vilket stöd fick du från skolan eller andra aktörer då? Upplever du att du fick det stöd och hjälp som du behövde i skolan? Av vem/vilka? När? På vilka andra sätt hade du önskat att du hade fått hjälp? Hur påverkade stödet dig, positivt/negativt? Vad kunde skolan ha gjort för att du skulle ha gått kvar i skolan?

## **UNDER – den problematiska skolfrånvaron**

1. Hur såg dina dagar ut när du inte var i skolan? Vad gjorde/kände/upplevde du?
2. Vilken hjälp/stöd fick du från skolan eller andra aktörer när du var frånvarande? Vilka insatser gjordes för att få dig tillbaka till skolan? Hur upplevde du det stöd/den hjälp du fick när du var frånvarande? Bra/dåligt? Positivt/negativt? Varför tror du att du fick det stöd som du fick? Hur delaktig var du själv i utformandet av stödet? Vilket stöd hade du önskat?

## **EFTER – tiden då skolfrånvaron bryts och återgår till studier/annan aktivitet**

3. När började det vända för dig? När började du gå tillbaka till skolan? Varför? Vad hände då?
4. Vad var det som gjorde att du lyckades bryta frånvaron? Fick du hjälp/stöd från någon?
5. Vad gör den skola (eller annan aktivitet) du går på idag som fungerar för dig?
6. Hur ser din skoltid/situation ut nu? Vad är det som fungerar bra/mindre bra? Varför?
7. Hur upplever du din skoltillvaro: begriplig/hanterbar/meningsfull?
8. Vilket stöd/hjälp får du idag? Hur upplever du det stöd/den hjälp du får?

## **ÖVRIGT – SAMMANFATTNING – FRAMTIDEN**

9. Hur ser du på din skoltid?
10. Hur ser du på framtiden?