"Jag fick ju aldrig chansen att förklara för dem"
- en narrativ studie om problematisk skolfrånvaro


**Abstract**

The purpose of this study is to deepen the knowledge of young people’s experiences of problematic school absenteeism. It aims at examining obstacles and opportunities for attending school that the young have experienced and how the obstacles have been handled by them. The study is based on three narrative interviews, which were analysed by using two theoretical concepts, structure and agency, within sociology of childhood. The results show that school factors were predominant as regards to school attendance and absenteeism. The school factors could be divided into two categories; school structure and adult behaviour. School structure was found to be an obstacle in terms of insufficient adjustments for the youths and adult behaviour referred to adults not listening and not understanding the needs of each pupil. When aforementioned school factors limited the young persons’ ability to attend school, they used strategies to handle their everyday lives within these limitations. Staying at home from school was one strategy. Another strategy was doing things that were found to be more meaningful than attending school, for example dog walking or spending time with friends.

**Keywords:** school absenteeism, sociology of childhood, narrative, school, young

**Nyckelord:** skolfrånvaro, barndomssociologi, narrativ, skola, unga
Tack!

Till alla er respondenter som tog er tid att medverka i vår studie.
Till vår handledare Ylva Spånberger Weitz för all din hjälp.

Camilla & Lizette
Innehåll

1 Inledning ................................................................................................................................. 1
   1.1 Bakgrund .......................................................................................................................... 1
   1.2 Syfte och frågeställningar .............................................................................................. 1
   1.3 Kontextuell bakgrund ....................................................................................................... 2
       1.3.1 Skolplikt ..................................................................................................................... 2
       1.3.2 Barnkonventionen och de tre P:na ............................................................................ 2
   1.4 Begreppsförklaring ............................................................................................................ 3
       1.4.1 Problematisk skolfrånvaro ....................................................................................... 3
   1.5 Avgränsning ..................................................................................................................... 4

2 Forskningsöversikt .................................................................................................................. 4
   2.1 Sökprocess ....................................................................................................................... 4
   2.2 Skolfrånvaro ..................................................................................................................... 4
   2.3 Faktorer som kopplas till skolfrånvaro ......................................................................... 5
   2.4 Behandling och hjälp ....................................................................................................... 6
   2.5 Erfarenheter av skolfrånvaro ......................................................................................... 7
   2.6 Sammanfattning ............................................................................................................... 7

3 Teoretiska utgångspunkter ..................................................................................................... 8
   3.1 Socialkonstruktionism ..................................................................................................... 8
   3.2 Barndomssociologi .......................................................................................................... 8
       3.2.1 Teoretiska begrepp .................................................................................................... 9
           3.2.1.1 Struktur ............................................................................................................... 9
           3.2.1.2 Aktör .................................................................................................................. 10
           3.2.1.3 Förhållandet mellan struktur och aktör .............................................................. 11

4 Forskningsmetod .................................................................................................................... 11
   4.1 Metodval .......................................................................................................................... 11
   4.2 Urval ................................................................................................................................. 12
   4.3 Genomförande .................................................................................................................. 12
   4.4 Bearbetning ...................................................................................................................... 13
   4.5 Analys .............................................................................................................................. 13
   4.6 Reliabilitet och validitet .................................................................................................. 15
   4.7 Etiska aspekter ................................................................................................................ 16

5 Resultat och analys .................................................................................................................. 16
   5.1 Amanda’s berättelse ....................................................................................................... 16
   5.2 Analys av Amanda’s berättelse ....................................................................................... 19
       5.2.1 Faktorer som kan kopplas till skolfrånvaron ............................................................. 19
<table>
<thead>
<tr>
<th>Section</th>
<th>Title</th>
<th>Pages</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>5.2.1.1</td>
<td>För stort ansvar</td>
<td>19</td>
</tr>
<tr>
<td>5.2.1.2</td>
<td>Fysisk flexibilitet</td>
<td>20</td>
</tr>
<tr>
<td>5.2.2</td>
<td>Tillvaron under skolfrånvaron och vägen tillbaka</td>
<td>20</td>
</tr>
<tr>
<td>5.2.2.1</td>
<td>Konsekvenstänkande</td>
<td>20</td>
</tr>
<tr>
<td>5.2.2.2</td>
<td>Vuxnas och Amandas agerande</td>
<td>20</td>
</tr>
<tr>
<td>5.2.2.3</td>
<td>Vägen tillbaka till skolan</td>
<td>21</td>
</tr>
<tr>
<td>5.3</td>
<td>Martins berättelse</td>
<td>22</td>
</tr>
<tr>
<td>5.4</td>
<td>Analyser av Martins berättelse</td>
<td>24</td>
</tr>
<tr>
<td>5.4.1</td>
<td>Faktorer som kan kopplas till skolfrånvaron</td>
<td>24</td>
</tr>
<tr>
<td>5.4.1.1</td>
<td>Otilräckligt stöd</td>
<td>24</td>
</tr>
<tr>
<td>5.4.1.2</td>
<td>Otrygghet i skolan</td>
<td>25</td>
</tr>
<tr>
<td>5.4.1.3</td>
<td>Brist på stimulans</td>
<td>25</td>
</tr>
<tr>
<td>5.4.1.4</td>
<td>Skolfrånvarons början</td>
<td>26</td>
</tr>
<tr>
<td>5.4.2</td>
<td>Tillvaron under skolfrånvaron och vägen tillbaka</td>
<td>26</td>
</tr>
<tr>
<td>5.4.2.1</td>
<td>Vuxnas agerande</td>
<td>26</td>
</tr>
<tr>
<td>5.4.2.2</td>
<td>Martins agerande</td>
<td>27</td>
</tr>
<tr>
<td>5.4.2.3</td>
<td>Vägen tillbaka till skolan</td>
<td>27</td>
</tr>
<tr>
<td>5.5</td>
<td>Ellens berättelse</td>
<td>27</td>
</tr>
<tr>
<td>5.6</td>
<td>Analyser av Ellens berättelse</td>
<td>31</td>
</tr>
<tr>
<td>5.6.1</td>
<td>Faktorer som kan kopplas till skolfrånvaron</td>
<td>31</td>
</tr>
<tr>
<td>5.6.1.1</td>
<td>Flyttande och skolbyten</td>
<td>31</td>
</tr>
<tr>
<td>5.6.1.2</td>
<td>Otilräckligt stöd</td>
<td>31</td>
</tr>
<tr>
<td>5.6.1.3</td>
<td>Skolfrånvarons början</td>
<td>31</td>
</tr>
<tr>
<td>5.6.2</td>
<td>Tillvaron under skolfrånvaron och vägen tillbaka</td>
<td>32</td>
</tr>
<tr>
<td>5.6.2.1</td>
<td>Ellens agerande</td>
<td>32</td>
</tr>
<tr>
<td>5.6.2.2</td>
<td>Vuxnas agerande</td>
<td>32</td>
</tr>
<tr>
<td>5.6.2.3</td>
<td>Bristfälliga anpassningar</td>
<td>33</td>
</tr>
<tr>
<td>5.6.2.4</td>
<td>Hopplöshet</td>
<td>33</td>
</tr>
<tr>
<td>5.6.2.5</td>
<td>Önskningar om framtiden</td>
<td>34</td>
</tr>
<tr>
<td>5.7</td>
<td>Sammanfattande analys</td>
<td>34</td>
</tr>
<tr>
<td>6</td>
<td>Diskussion</td>
<td>36</td>
</tr>
<tr>
<td>7</td>
<td>Referenser</td>
<td>40</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Bilaga 1 Informationsbrev
Bilaga 2 Samtyckesbrev
Bilaga 3 Intervjuguide
1 Inledning

1.1 Bakgrund


Tidigare forskning om skolfrånvaro har framför allt baserats på information från skolor, myndigheter och föräldrar, och i viss utsträckning från barn själva. Flera forskare påtalar att forskningsfältet domineras av ett vuxen- och professionsbaserat perspektiv och att det finns behov av studier med utgångspunkt från individernas egna erfarenheter (Dahl, 2016; Shilvock, 2010). De studier som har låtit personer med erfarenhet av skolfrånvaro själva berätta om sina upplevelser har främst handlat om vilka faktorer som kan kopplas till frånvaron (Shilvock, 2010; Strand, 2013). Dock saknas det forskning med fokus på livsberättelser. Vi anser att det är viktigt att personer, som själva har haft problematisk skolfrånvaro, får berätta om sina upplevelser. De kan genom berättandet begripiggöra upplevelserna och vi tänker att vår studie med narrativ ansats därmed kan bidra med ökad kunskap om personliga erfarenheter av skolfrånvaro. Denna kunskap kan vara användbar för skolkuratorer i deras förebyggande och hälsofrämjande arbete, men också för socialsekreterare som kopplas in om skolan eller någon annan gör en orosanmälan till socialtjänsten.

1.2 Syfte och frågeställningar

Syftet med vår studie är att fördjupa kunskapen om unga personers egna erfarenheter av problematisk skolfrånvaro.

- Hur beskriver de unga sin skolsituation under perioder av skolnärvaro respektive perioder av skolfrånvaro?
- Vilka hinder och möjligheter för skolnärvaro blir synliga i de ungas berättelser?
- Hur har de unga hanterat hindren för skolnärvaro?
1.3 Kontextuell bakgrund

1.3.1 Skolplikt
Skolplikt innebär en skyldighet för alla folkbokförda barn i Sverige att gå till skolan och delta i utbildningen. Skolan, kommunen och vårdnadshavare har alla ett ansvar för att se till att skolplikten fullföljs. Rektorn ska, enligt 3 kap. 8 § Skollagen, se till att elevens behov av särskilt stöd skyndasamt utreds i de fall det befaras att eleven inte kommer nå kunskapsmålen och även se till att vårdnadshavare informeras samma dag som en elev utan giltigt skäl uteblir från skolan. Om en elev inte fullgör sin skolgång och det beror på att vårdnadshavaren inte har gjort vad denne är skyldig till, kan hemkommunen använda sig av vitesföreläggande. Vårdnadshavaren måste då betala en summa pengar om denne inte medverkar till att eleven kommer till skolan. Men skolplikten innebär även rätten till utbildning, där alla barn ska få erhålla den kostnadsfritt (SFS 2010:800).

1.3.2 Barnkonventionen och de tre P:na

**Provision**

Begreppet provision kan hänföras till de artiklar i konventionen som handlar om barns rätt att få grundläggande behov i form av mat, kläder, vård och utbildning tillgodosedda. Det handlar också om rätten till social trygghet liksom vila, lek och fritid.

**Protection**

Protection avser barnets rätt att få skydd av vuxna och ansvaret vilar på både föräldrar och stat. Barn behöver få skydd för sin överlevnad och utveckling och har därmed rätt att skyddas mot vanvård och övergrepp. Begreppet innefattar också artiklar som handlar om skydd mot faror som kan finnas i den fysiska miljön samt mot diskriminering.

**Participation**

Grundprincipen, artikel 12, om barns rätt att komma till tals utgör basen för begreppet participation. Barn har rätt till information, inflytande och medbestämmande i alla frågor som rör deras egen situation och omgivning. Rätten att medverka ska anpassas efter barnets ålder och mognad.

1.4 **Begreppsförklaring**

1.4.1 **Problematisk skolfrånvaro**

skolfrånvaro bli vanligare och det används i regeringens kommittédirektiv (Dir 2015:119) ”Att vända frånvaro till närvaro”.

1.5 Avgränsning
Vår studie fokuserar på personer i grundskolan och inte personer i grundsärskolan och resursskolan, vilka också omfattas av skolplikt enligt Skollagen (SFS 2010:800).

2 Forskningsöversikt

2.1 Sökprocess
Tidigare forskning har sökts i databaserna Libris, SwePub och Proquest Social Sciences. Vi har använt oss av filtret ”peer review” för att enbart få granskade artiklar och i Libris sökte vi även efter avhandlingar. Sökord som har använts är skolfrånvaro, skolk, hemmasittare, ”School phobia”, ”School refusal”, ”School absen*”, ”School non-attendance”, Truancy, ”Social avoidance AND School”, ”School avoidance”, ”Hikikomori AND adolescence”. Många av sökorden kunde generera ett stort antal träffar så vi begränsade sökningen till att sökorden skulle förekomma i titel och abstrakt. Därefter valdes de artiklar ut som vi ansåg ha störst relevans för vårt syfte; artiklar med fokus på elevers erfarenheter av skolfrånvaro samt centrala faktorer och insatser. Vi har även använt Web of Science för att undersöka vilka författare och artiklar som är mest refererade samt sökt efter fler relevanta studier i artiklarnas referenslistor.

2.2 Skolfrånvaro
Forskning om skolfrånvaro har historiskt främst gjorts i USA, Kanada, Storbritannien och Australien, men på senare år har alltför studier genomförts i andra europeiska länder liksom i Japan och Indien (Kearney, 2008a). Det finns dock ytterst få svenska studier (Ek & Eriksson, 2013). Redan 1932 publicerades den första studien om företeelsen och tidigt myntades begreppet skolfobi som innebar att barnet fick separationsångest när det var i skolan, skilt från sin överbeskyddande mamma, och det ansågs vara ett syndrom som kunde diagnostiseras (Kearney, Eisen & Silverman, 1995). Skolfrånvaro har varit i fokus för forskare inom psykologi, medicin, kriminologi, sociologi och pedagogik framför allt, med olika syn på företeelsen. Det har inneburit att forskningen har spretat i olika riktningar och en samstämmig definition saknas fortfarande (Atkinson, Quarrington & Cyr, 1985; Brandibas et al., 2004; Kearney, 2008b). Dock framkommer en tydlig bild av att skolfrånvaro är ett beteende som idag betraktas som ett symptom på olika utlösende faktorer, vilket behandlas i följande avsnitt.
2.3 Faktorer som kopplas till skolfrånvaro


Trots att många forskare har uppmärksammat att både individuella och kontextuella faktorer ligger bakom skolfrånvaro så studeras de oftast var för sig. Inflytelserika forskare som Kearney (2008a) och Lyon & Cotler (2007) har fört fram kritik mot att viktiga samband mellan olika faktorer ofta förbises och de är också skarpa i tonen mot den egna psykologkåren som tenderar att endast fokusera på individuella faktorer. De efterlyser, liksom Lannegrand et al. (2012), ett systemiskt tänkande enligt vilket individens hela livsvärld beaktas och sambanden

2.4 Behandling och hjälp


Samtidigt som studier talar för multisystemiska insatser, så finns det desto fler forskare som skriver om och framhåller individbaserade insatser. Sådana insatser syftar ofta till att eleven med hjälp av behandling ska minska symptom som är förknippade med skolfrånvaro, såsom

2.5 Erfarenheter av skolfrånvaro


2.6 Sammanfattning

Tidigare forskning inom skolfrånvaro har i stor omfattning utförts inom respektive disciplin och har därmed belyst fenomenet ur förhållandevis snäva perspektiv. Dessutom finns det knappt några studier inom socialt arbete. Ett fåtal studier har gjorts med elevers eget perspektiv som utgångspunkt, men det saknas studier med en narrativ ansats som har livsberättelser i fokus. Dessa kunskapsluckor vill vi bidra till att fylla med vår narrativa studie vars syfte är att fördjupa kunskapen om unga personers egna erfarenheter av problematisk skolfrånvaro.
3 Teoretiska utgångspunkter

3.1 Socialkonstruktionism


3.2 Barndomssociologi
Barn- och barndomsforskning har ofta utgått från den psykologiska disciplinen. Inom ramen för denna forskning har barndomen setts som en övergångsperiod mellan födseln och vuxenlivet, där ”målet” är att bli vuxen. Innan dess måste barnet genomgå vissa biologiska, sociala och psykologiska processer samt socialiseras in i samhället, för att till sist i sin utveckling nå vuxenstatus (Qvortrup, 1994). Barndomen beskrivs även inom detta perspektiv som en period av brister där barn betraktas som oförmöga att klara ett självständigt liv och anses sakna kunskap, omdöme och de färdigheter som krävs för det. Som en följd av detta synsätt behöver vuxna således träda in i barnens ställe och ta ansvar för dem, vilket gör att barnens handlingsutrymme minskar (Näsman, 2004).

av att barn ska ses som aktiva individer förmöga att påverka sin egen tillvaro, snarare än som mottagare av påverkan från vuxna (Näsman, 2004).


3.2.1 Teoretiska begrepp
I nedanstående avsnitt redogörs för två teoretiska begrepp, struktur och aktör. Med hjälp av dessa teoretiska begrepp kommer beskrivning och analys av resultatet att göras.

3.2.1.1 Struktur

Barns uppfattning av tid kan skilja sig från vuxnas. När vuxna fattar beslut rörande barn, med deras framtid i beaktning, kan barn istället betrakta sin värld utifrån sin nuvarande situation (James et al., 1998). Då vuxna till stor del styr över barns tid måste barn anpassa sig efter vuxnas föreställning av tid, vilket skolan och tidsschemat kan visa på (a.a.).

3.2.1.2 Aktör

Enligt barndomssociologer bör barn ses som aktörer, vilka tolkar, skapar mening och deltar i att konstruera och påverka sina egna liv och villkor. Frågan om barns aktörskap är en del av både institutionaliseringen och individualiseringen i samhället, där barn i större utsträckning separeras från familjen och vistas i fler institutionella sammanhang utan sina föräldrar (Näsman, 2004). Trots det, framhåller Qvortrup (1994) att synen på barn som enbart en del av en familj fortfarande dominerar i en sådan grad att de riskerar att förbises som individer. Detta visar sig inom forskning och statistik som tenderar att endast benämnas de som delar av ett hushåll eller i vissa fall helt utesluta dem (Näsman, 1994). Det visar sig även i barns handlingsutrymme, vilket ofta går via föräldrarna. Barn anses vara i behov av föräldrar som tar hand om och bestämmer över dem, men även i behov av vård, skydd och omsorg (a.a.).

Individualiseringen kan dessutom ses som en del av en demokratisering som innebär att alla människor ska behandlas lika med samma rättigheter och skyldigheter (Halldén, 2007). Detta inkluderar barn i vissa avseenden, och i andra inte. Synen på barn som likvärdiga andra medborgare har gradvis etablerats i lagstiftning och andra förordningar, där Barnkonventionen är ett tydligt exempel (Näsman, 1994). Genom individualiseringen ställs

Institutionaliseringen i samhället har medfört en ökad separation mellan barn och familj, varför institutioner har tagit över en del av familjens kontrollerande funktion och därmed i någon utsträckning begränsat barns liv. Samtidigt har individualiseringen av barndomen inneburit att barns rättigheter har stärkts, vilket har tydliggjort möjligheterna för dem att försöka få mer makt över sin tillvaro. Agerande som bryter mot normer är ett sätt att öka sin makt över en situation och ett exempel på det är att avstå från att delta i institutionella aktiviteter som förväntas av barn, däribland skolan (Näsman, 1994). Denna typ av handling kan, enligt Näsman (a.a.), ses som ett försvar mot en inskränkning av tid och rum.

3.2.1.3 Förhållande mellan struktur och aktör
Vår utgångspunkt är att begreppen struktur och aktör behöver förstås i relation till varandra för att de ska vara givande att använda och struktur och aktör har enligt oss en ömsesidig påverkan på varandra (Johnson, 2001). I vårt empiriska material framträder skolan som en central struktur i fråga om de ungas skolnärvaro och skolfrånvaro liksom hur de unga har agerat inom ramen för den strukturen. Vi har därför valt att använda struktur- och aktörbegreppen och med hjälp av dem försöka förstå problematisk skolfrånvaro utifrån hur de unga berättar om sitt aktörskap i förhållande till skolan och andra strukturer.

4 Forskningsmetod
Nedan presenteras hur studiens forskningsprocess har sett ut, i syfte att ge en så transparent redogörelse som möjligt ifråga om processens olika faser.

4.1 Metodval
när självupplevda erfarenheter av ett fenomen eller problem ska undersökas, vilket är avsikten med vår studie.

Syftet med förevarande studie är att få fördjupad kunskap om problematisk skolfrånvaro med hjälp av personers berättelser om sina erfarenheter, varför kvalitativa intervjuer med narrativ ansats har valts som metod. Narrativa intervjuer fokuserar på människors berättelser; deras händelseförlopp och struktur, där antingen valda episoder eller hela livsberättelser kan efterfrågas av intervjuaren (Kvale & Brinkmann, 2014). Intervjuformen kan vara lämplig att använda när det finns ett intresse av att undersöka sociala händelser över tid och ta reda på vad det är som har lett fram till en viss situation (Larsson, Sjöblom & Lilja, 2008a).

4.2 Urval


4.3 Genomförande

Inför intervjuerna sammanställdes samtyckesbrev och intervjuguide (se bilaga 2 och 3). Vår tanke med intervjuguiden var att tematisera den kronologiskt för att underlätta för


4.4 Bearbetning

4.5 Analys
implicita mening och innebörd. Om analysen istället utgår från berättelsens form beaktas främst intrigens struktur, berättarstil och komplexitet.

De två dimensionerna kan kombineras och bilda fyra olika sätt att läsa, tolka och analysera narrativa berättelser:

**HELHET - INNEHÅLL:** I denna kombination används en individs hela berättelse och det är innehållet som står i fokus. Även om valda delar av berättelsen kan väljas ut så relateras de alltid till helheten.

**HELHET - FORM:** Denna kombination utgår likaså från hela berättelser men riktar in sig på dess intriger och strukturer.

**KATEGORI - INNEHÅLL:** Inom detta tillvägagångssätt delas materialet in i olika relevanta kategorier eller teman och dess innehåll analyseras.

**KATEGORI - FORM:** I denna typ av analys ligger fokus på stilistiska och språkliga kännetecken hos vissa definierade delar av berättelsen.


Tillämpningen av valda analysmetoder innebar att vi noggrant läste igenom alla transkriberingar och utgick från empirin i syfte att sortera in materialet i kategorier. Efter en första genomgång blev resultatet tre kategorier: "Vuxnas beteende och barns kapacitet", "Inordning och flexibilitet" samt "Mål och motivation". Efter ytterligare en genomgång föreföll det dock som att dessa i vissa fall tenderade att överlappa varandra, och i andra fall inte vara heltäckande ifråga om vad vi bedömde vara viktigast att belysa i det empiriska materialet. Dessutom ansåg vi att berättelsernas sammanhang gick förlorade, vilket försvårade en djupare förståelse av dem. Följden blev att vi utformade två nya kategorier: "Faktorer som kan kopplas till skolfrånvaron" och "Tillvaron under skolfrånvaron och vägen tillbaka". Under varje kategori skapade vi underkategorier som skilde sig åt mellan de olika berättelserna och på så vis betonades även deras individuella kännetecken.
I resultatet presenteras varje berättelse i en sammanfattad version med kronologisk ordning, där de delar som varit mest väsentliga för analysen lyfts fram. Varje berättelse följs av en egen analys och hela avsnittet avslutas med en sammanfattande analys där alla delar vägs samman. Syftet med att ordna berättelserna i kronologisk ordning och att låta dem analyseras var för sig var att underlätta för läsaren att följa resonemangen samt att möjliggöra en mer detaljerad analys.

4.6 Reliabilitet och validitet


Transparens är ett sätt att se på reliabilitet och vi har därför tidigare noggrant redogjort för forskningsprocessens steg. För att kunna göra detta har vi under arbetets gång fört dagbok med regelbundna anteckningar för att säkerställa denna del. Vår begränsade erfarenhet av att göra intervjuer tänker vi har påverkat studiens reliabilitet. Vi uppfattar att somliga frågor kunde ha utvecklats mer av oss under intervjuerna och i viss mån missade vi att ställa följdfrågor för att fördjupa resonemang.

Den narrativa metoden kan skapa goda förutsättningar för trovärdigheten i en studie, då den inbjuder till detaljerade och informationsrika beskrivningar av intervjuersonernas upplevelser, vilket skulle kunna minska risken för missförstånd (Larsson, Sjöblom & Lilja, 2008b). En begränsning som vi kan se gällande vår studie är det faktum att vi endast har träffat respondenterna en gång, vilket gjorde det svårare att förhålla oss kritiska till och problematisera vad de berättade, eftersom vi inte känner dem och deras bakgrund sedan tidigare.

Överförbarhet är ännu ett mått på validitet för en kvalitativ studie och det syftar på hur täta och fylliga beskrivningarna är av ett visst fenomen eller problem och i vilken utsträckning dessa beskrivningar sedan kan överföras till andra kontexter och miljöer (Bryman, 2011). Genom att ha öppna och breda frågor har vi försökt att få ett så informationsrikt material som

4.7 Etiska aspekter


5 Resultat och analys
I följande avsnitt presenteras Amanda, Martins och Ellens berättelser. Direkt efter respektive berättelse följer en analys av densamma. Alla namn som förekommer i berättelserna är fingerade. Citat är kursiverade, även i löpande text, och klipp i blockcitaten är markerade med [...].

5.1 Amanda’s berättelse
Amanda är 24 år och arbetar på ett café. Som barn började hon skolan på en mindre ort, men flyttade under första skolåret med mamma och storebror till en större stad och en ny skola. Amanda berättar att hon älskade att gå i skolan och att hon var engagerad i sitt skolarbete. Hon säger att det gick jättebra för henne och hon var en duktig elev. Inför årskurs sex var det dags att byta skola. Amanda säger att hon sökte till samma skola som sina kompisar och hon blev väldigt glad när hon fick veta att hon hade blivit antagen.
Det var lockande att få friheten att sätta ihop sitt eget schema, men samtidigt så var hon ung. Amanda berättar att det blev lite för svårt för henne:

Jag tror att det blev för mycket eget ansvaret, alltså hos mig, från att inte behöva alltså ta så mycket ansvaret när du har liksom... du har schemalagda... vad heter det... lektioner som lärare och andra sätter upp liksom. Du vet hur din dag ska se ut från början, men inte i den skolan. Där var det liksom att du gör ditt eget schema och det passade inte riktigt mig för att... jag tror också att jag kom in i den här åldern då, då man blir lite så här... man... ja, puberteten liksom och då... då blev ju jag lite jobbig... jobbig tjej, så det var också därför tror jag.

Amanda förklarar att det var nu i sjätte klass som skolfrånvaron startade, trots att hon egentligen ville gå i skolan. Hon började skolka från lektioner och hängde med andra som gjorde samma sak. De gick ut och rökte mest hela tiden och hon säger att de uppmuntrade varandra att gå iväg. Enligt Amanda var hon ung och dum och tänkte inte på att hennes skolfrånvaro kunde ge negativa konsekvenser. Hon berättar att det var lätt att smita ut och det fanns ingen inhägnad skolgård. Skolans centrala läge gjorde det lätt att åka hem till kompisar eller att åka runt i stan. Från skolans håll så var det ingen som reagerade och hon nämner flera gånger att hon aldrig fick brev hem eller kallelse till något möte angående frånvaron.

[...] de har ju faktiskt inte brytt sig någonting. De har inte skickat något brev eller någonting. Det kom i efterhand så här att jag bara "gör de verkligen så? Alltså, kämpar de inte för att en elev ska komma tillbaka?"

Efter en konflikt med en lärare i årskurs sju, till vilken Amanda sa att hon aldrig mer ska komma tillbaka, så slutade hon att gå till skolan och märkligt nog hörde aldrig någon av sig från skolan till Amanda. Hon säger att skolan borde ha reagerat och tagit tag i situationen redan när hon började skolka. Amanda uttrycker att det är någonting fel i skolans system som gör att en elev inte vill vara närvarande. Samtidigt säger hon att det kanske är lättare sagt än gjort. Hon vill inte lägga skuld på någon, men säger att det måste finnas metoder för skolorna att ta itu med skolfrånvaro.

Amanda berättar att hon var en jobbig ungdom som inte lyssnade och som levde för dagen. Hennes mamma orkade inte med henne, varför hon fick flytta tillbaka till sin födelseort och bo hos pappa. Amanda säger att det var jobbigt att flytta och lämna sina kompisar, men hon kan
förstå sin mammas agerande eftersom umgången och omgivning kan behöva förändras. Dock
var hon inte van att gå i skolan så hon ville inte gå i den nya skolan heller. Till en början var
det ströskolk i samband med håltimmar, men sedan blev det mer och mer och efter en tid
gick Amanda inte till skolan alls. Hon berättar att lärare från skolan ofta ringde hem och till
dem sa hon att hon skulle komma, men stannade hemma ändå. Följden blev att lärarna
slutade ringa. Amanda berättar hur hennes pappa ljög för mamman om att hon gick till
skolan för att mamman inte skulle bli orolig och hon fortsätter:

[...] vad kunde min pappa göra? Jag var en envis rackare vet du så att… sa emot
liksom, men det var inte… de gjorde inte så mycket faktiskt, skolan och det här. De
försökte att ringa och sånt där, men jag, jag sket ju i det. Vad skulle min pappa göra?
Han jobbade, han var ensam liksom och… jag liksom stannade hemma och brydde
mig inte så mycket om vad han sa.

Amanda minns ett möte med socialtjänsten som handlade om att hon skulle få vägledning för
att kunna komma tillbaka till skolan, men hon var inte intresserad eftersom skolan var tråkig,
så det blev aldrig av. I slutet av högstadiet flyttade Amanda tillbaka till sin mamma utan
godkända betyg i någon årskurs. Hon var utan sysselsättning, men fick vid ett tillfälle på
fritidsgården kontakt med två ungdomsstödjare som hjälpte henne att få träffa en
studievägledare på skolan Gaudium. Amanda berättar att dessa personer betyder
jättemycket för henne eftersom hon inte vet var hon hade varit och om hon hade haft några
betyg om hon inte hade börjat på Gaudium.

I den nya skolan fick hon tillräckligt mycket tid och individuellt anpassad hjälp för att klara av
 sina skoluppgifter. Amanda berättar att klimatet i klassrummet var tillåtande, vilket innebar att
det var i sin ordning att göra fel eftersom övning ger färdighet. Lärarna fungerade som
hennes drivkraft under tiden på Gaudium. De var förstående och visade att de trodde på
hennes förmåga att klara av studierna. Amanda berättar att hon uppskattade att många
aktiviteter, som stadsvandringar och andra utflykter, gjordes utanför Gaudium så att de inte
bara var i skolan, skolan och skolan. Gaudium beskrivs av Amanda som en helt ny värld där
allt var roligt:

[...] från att vara en skolkare till att typ bara älska skolan och komma dit varje dag och
känna att jag hade typ fjärlar i magen och bara ville lära mig mer. Det måste ju vara
någonting med lärarna och atmosfären runtomkring skolan. Så tycker jag. Då är det
någonting som… någonting som är väldigt bra om man känner så. För att jag fick så
mycket ny information och liksom, en… alltså en helt ny dörr öppnades för mig och bara "Å, gud, herregud! Har jag missat så här mycket?"

Amanda säger att hon förändrades mycket och fick en klarare syn på livet genom att gå sina två år på Gaudium:


5.2 Analys av Amandas berättelse

5.2.1 Faktorer som kan kopplas till skolfrånvaron

5.2.1.1 För stort ansvar

5.2.1.2 Fysisk flexibilitet


5.2.2 Tillvaron under skolfrånvaron och vägen tillbaka

5.2.2.1 Konsekvenstänkande


5.2.2.2 Vuxnas och Amandas agerande

institutioner, inte har visat tillräckligt motstånd mot Amandas skolfrånvaro. Samtidigt berättar Amanda att hon var en envis rackare som sa emot och inte lyssnade när de vuxna väl tog kontakt med henne. Detta kan tolkas som att Amanda inte heller alltid var tillgänglig för de försök till kontakt som gjordes och att hon i sin frånvaro hade ett aktörskap där hon agerade självständigt utan de vuxnas inflytande (jfr. James et al., 1998).


5.2.2.3 Vägen tillbaka till skolan

Gaudium beskrivs av Amanda som en skola där många aktiviteter skedde på andra platser än i skolbyggnaden, vilket hon upplevde som ett positivt avbrott från klassrumssundervisningen. Således framstår det som att Amanda uppfattar att skolan hade en flexibel struktur ifråga om platsens funktion. Det förefaller som att hon inte begränsades
av klassrummet som plats, utan gavs ett större handlingsutrymme genom att få delta i det offentliga rummet.

5.3 Martins berättelse

Martin är 17 år och bor tillsammans med sin mamma, pappa och bror. I sexårsverksamheten, berättar Martin, gick han i en liten skola som han trivdes bra i, men inför första klass flyttade familjen och Martin började i en ny skola. Han berättar att han i nya skolan blev mobbad av andra elever, vilka kunde tvinga honom att göra saker som han sedan fick skulden för. Han berättar även att lärare alltid trodde på dessa elever istället för på honom. I skolarbetet hade Martin vissa svårigheter, men han säger att det stöd han fick i skolan var väldigt oregelbundet och otillräckligt. I tredje klass fick han, efter utredning, två neuropsykiatriska diagnoser, och efter det utökades hans stöd i skolarbetet. Enligt hans mamma var det mycket svårt att få skolan att sätta in stödinsatser innan han hade sina diagnoser.

I sjätte klass börjar Martin i en klass för barn i behov av extra stöd som hade fler lärare och färre elever. Enligt Martin hade dock lärarna ingen särskild kompetens och han säger att klassens storlek och personaltäthet var det enda som egentligen skilde den åt från andra klasser. Hans mamma berättar att hon upplevde det som att skolan ansåg att en plats i den klassen skulle räcka som stöd för honom. Den nya klassen hade sina lokaler i en källare, eller bunker som Martin kallade den, vilken låg avskild från resten av skolan. Han säger att han upplevde det som isolerat och instängt där. Martin berättar att andra elever i skolan brukade kalla honom och hans klasskamrater för mupparna i källaren och att de kunde komma till deras lokaler för att kasta smällare och krukor. Enligt Martin tog inte lärarna honom på allvar när han berättade om dessa situationer och han säger att han kunde känna sig otrygg i skolan.

Martin berättar att han i högstadiet, men även under låg- och mellanstadiet, upplevde att skolarbetet var för enkelt och inte utgjorde någon utmaning för honom. Trots att det innebar att han inte kände sig stimulerad i skolan, säger han att han inte gavs svårare uppgifter innan han hade gjort klart de enkla.

_I själva verket så behöver vi [jag och min bror, vår anm.] en lite mer utmaning. För oss blir det bara… om vi får en lätt uppgift, då blir det bara tråkigt. Om det är tråkigt då gör man det inte, då bryr man sig inte. Däremot om man har en utmaning och måste tänka lite, då blir det roligare eller man kan göra det roligare, och då blir det mer, nånting man kan lägga sin energi på, istället för att göra bara för att göra._
Under hela låg- och mellanstadiet berättar Martin att han överarbetade och att han ansträngde sig väldigt mycket i skolarbetet, utan tillräckligt stöd från skolan. I samband med övergången till högstadiet började han känna hur trött han verkligen var, och han säger att han till slut inte orkade gå till skolan.

[...] efter ett lov så kände jag att jag... att lovet höll på att ta slut och jag kände att jag inte var utvilad så jag bara "jag orkar inte, jag måste stanna hemma en dag". Så jag gjorde det, försökte gå nästa dag, men jag klarade bara inte av det. [...] Jag kände att jag var trött, jag orkade inte med det, och då började jag med att säga att jag var sjuk fast jag inte var det. Och då blev det så att jag liksom, fick väldigt mycket frånvaro.

Efter ett par veckor av frånvaro började lärare reagera på att Martin var borta, men då var det främst mamman de hörde av sig till. Martin säger att få av lärarna frågade honom själv om orsakerna till frånvaron och att han aldrig riktigt fick chansen att förklara för dem. Martin upplevde att de flesta vuxna i skolan inte lyssnade eller tog honom på allvar angående hans skol frånvaro och han nämner att lärare även kallat honom lat. De som vände sig till honom direkt tyckte han var de som förstod honom bäst och de som han hade närmast kontakt med. De som förstod honom försökte även underlätta i skolan genom att hitta alternativa lösningar i skolarbetet.

Martin hade sedan han fick sina diagnoser haft kontakt med BUP och hade det även under skol frånvaron. Han berättar att han inte tyckte att de gav honom rätt sorts hjälp eller att de lyssnande på honom, och han säger att de hävdade att deras insatser borde ha fungerat trots att de enligt honom inte gjorde det. Martin beskriver hur han till en början trodde på deras kompetens och att deras insatser skulle vara bra för honom, men att han i efterhand insåg att de inte var det.

Jag trodde att jag fick stöd men i själva verket så var det inte så. Så jag har levtt mycket under en illusion om att jag har haft stöd, det kan man säga. [...] de säger att "vi hjälper dig med det här, vi gör såhär" och jag tänker att "ni kan er sak, då borde det här hjälpa". [...] Jag har hört att de kan, då tror jag på det. Och så tror jag att det de säger kommer funka och det är därför jag alltid har sagt ja till de sakerna.

Under skol frånvaron berättar Martin att han ibland gick på sin favoritlektion en gång i veckan och att han även kunde vara i korridorerna eller i fritidsrummet under lektionstid. Mestadels
spenderade han dock tiden hemma i sitt rum. Hans fritidsintresse var att spela datorspel, men han berättar att han under frånvaron alltid väntade till skoldagen var slut innan han började spela.

Under sjunde och åttonde klass var Martin nästan helt frånvarande från skolan, men under vårterminen i årskurs nio lyckades han återupptäta skolarbetet. Han berättar att den enda motivationen han hade var att få slutbetyg för att komma in på den gymnasielinje han önskade. Han säger att han arbetade hårt, ignorerade sin trötthet samt gjorde de uppgifter han tyckte var för enkla och tråkiga för honom. Martin berättar även att lärarna, när han väl var tillbaka, ifrågasatte varför han hade varit borta från skolan. För att de skulle sluta ifrågasätta honom såger han att han behövde ge dem ett svar som, enligt dem, var giltigt.

Det är oftast så att de frågade varför jag var hemma, om jag skolkade, jag bara "nej jag skolkar inte", men senare så frågade de samma sak och så fortsatte det så och till slut bara "okej, fine jag skolkade" och de bara "ah, det var det jag trodde". Och det var då jag lärde mig att om jag säger det de vill höra så lämnar de mig i fred. Vilket inte var bra, men för mig behövdes det för att jag skulle kunna fokusera.

Till slut fick Martin de betyg som krävdes för att komma in på det gymnasium han ville. På frågan vad som hade kunnat göras annorlunda från skolans sida säger Martin att han önskat att vuxna hade lyssnat och tagit honom på större allvar under hela skolgången. Hans mamma tillägger att han borde ha fått det lugnare och ett kontinuerligt stöd redan från skolstart.

5.4 **Analys av Martins berättelse**

5.4.1 **Faktorer som kan kopplas till skolfrånvaron**

5.4.1.1 **Otilräckligt stöd**

För att försöka förstå Martins skolfrånvaro är det relevant att utgå ifrån hans tid i låg- och mellanstadiet. Martin berättar hur han redan tidigt under skolgången blev mobbad och det fanns personer som tvingade honom att göra olovliga saker som han sedan fick skulden för, eftersom lärarna inte lyssnade till hans version av vad som hade hänt. Martin berättar också att vissa saker var svåra för honom i skolan, men att han endast fick sporadisk hjälp med sina skoluppgifter. Efter att han hade fått sina diagnoser, så satte skolan in mer stöd, men Martins mamma påtalar att det var väldigt svårt att få skolan att tillgodose Martins behov av hjälp innan han fick diagnoserna. Mot bakgrund av vad mamman berättar så framstår det som att skolan, enligt henne, hade en struktur med ett flexibelt förhållningssätt under villkor
att det presenterades bevis på behovet av flexibilitet. Martin behövde uppvisa att han hade diagnoser för att skolan skulle fästa vikt vid hans stödbehov.


5.4.1.2 Otrygghet i skolan

5.4.1.3 Brist på stimulans
Redan tidigt under sin skolgång upplevde Martin en brist på stimulans i skolan, vilken sedan kvarstod under resten av grundskoletiden. Han berättar att skolarbetet var för enkelt och det utgjorde inte någon utmaning för honom. Följaktligen fungerade skolarbetet inte som en motivation för honom att gå till skolan, men trots det tillgodosåg skolan honom inte med svårare uppgifter. Det framstår som att skolan inte har erbjudit möjligheter utifrån hur Martin beskriver sitt behov. Det skulle kunna förstås med utgångspunkt i skolans disciplinerande metoder och normativa värderingar om hur barn bör vara som, enligt James et al. (1998), inte ger inte utrymme för anpassning. Snarare finns det en tanke om att alla barn ska klara samma mål, baserat på vilken klass de går i, utan hänsyn till individuella förutsättningar.
5.4.1.4 Skolfrånvarons början

5.4.2 Tillvaron under skolfrånvaron och vägen tillbaka

5.4.2.1 Vuxnas agerande
Martin berättar att de flesta lärare och vuxna på skolan inte frågade honom själv varför han inte gick till skolan och han fick aldrig chansen att förklara för dem. Istället, säger han, väntade sig personalen främst till hans mamma ifråga om hans skolfrånvaro. Vidare berättar Martin att de vuxna visade stor oförståelse inför hans situation och han nämner att lärare har sagt att han bara var lat. Enligt Martin var det få lärare som tog sig tid att fråga och lyssna på honom, men de som gjorde det var också de som förstod honom bäst och som försökte underlättta för honom. Ur ett aktörsperspektiv kan Martins beskrivning förstås som att han inte gavs möjlighet till delaktighet och att han förbisågs som individ när han inte fick göra sin röst hörd i frågor som rörde hans egen skolsituation (jfr. James et al., 1998).

Även i sin kontakt med BUP, vars insatser delvis syftade till att hjälpa honom tillbaka till skolan, beskriver Martin att hans åsikter åsidosattes. Han säger att BUP varken lyssnade eller gav honom rätt sorts hjälp, trots att de sa att deras insatser borde ha fungerat. Utifrån Martins beskrivning av BUP:s bemöten framstår det som att han återigen inte fick utöva ett aktörskap och vara delaktig i beslut som fattades om honom. Till en början berättar Martin att han litade på deras kompetens och på att insatserna skulle hjälpa, men att han i efterhand insåg att insatserna inte hjälpte. Martins tilltro till BUP skulle kunna relateras till sättet att se på barn som mindre kompetenta och förmodna ån vuxna. När barn betraktas som ofärdiga och vuxna som färdiga tillskrivs barnens åsikter mindre vikt, vilket följaktligen kräver att vuxna träder in i deras ställe (Näsman, 2004). I Martins fall kan det tolkas som att detta synsätt präglade honom vilket gjorde att han till en början kände förtroende för de
professionella på BUP, varför han enligt egen utsago låt dem besluta vilka insatser som skulle passa honom.

5.4.2.2 Martins agerande
Martin berättar hur han under sin frånvaro alltid väntade med att börja spela datorspel tills skoldagen var slut, trots att han var hemma och inte ägnade sig åt studier. Detta skulle kunna tolkas som en form av aktörskap från Martins sida på så sätt att han skapade en strategi för att upprätthålla en struktur i vardagen även när han inte förmådde gå till skolan. Strategin kan ses som ett sätt för honom att hantera sin skolfrånvaro och framkalla upplevelsen av normalitet. Martins sätt att strukturera sina dagar efter skoldagen skulle även, utifrån ett strukturbegrepp, kunna kopplas till skolans inordnande karaktär inom vilken schemat innehar en disciplinerande och kontrollerande funktion (James et al., 1998). Det skulle kunna förstås som att skolans struktur har präglat Martin så till den grad att han inordnar sig efter den, och försöker rättfärda sin skolfrånvaro genom att upprätthålla skolans tidsram.

5.4.2.3 Vägen tillbaka till skolan
Martin berättar att hans enda motivation att gå tillbaka till skolan var slutbetyg för att komma in på det gymnasieprogram som han önskade. För honom blev detta ett tydligt mål som han var inställd på att uppnå i slutet av årskurs nio. Han uttrycker att han efter sin återgång till skolan inte fick något stöd då heller, varpå han säger att han fick ignorera sin trötthet och trots sin ovilja göra de skoluppgifter han ansåg vara för lätta och tråkiga för honom. Det framstår som att Martin, i sin strävan att nå sitt mål, fick inordna sig i skolans struktur och bortse från sina egna behov, vilket kan ses som att Martin fattade beslutet att agera på egen hand och ta ansvar för sin egen skolsituation. Ytterligare ett exempel på hur Martin tog ansvar för sin skolsituation var när skolpersonalen ifrågasatte hans orsaker till varför han hade varit frånvarande och han, för att ifrågasättandet skulle upphöra, till slut sa att han skolkade. Detta kan likaså visa på en form av aktörskap där Martin väljer att handla på ett sådant sätt för att, som han säger, kunna fokusera på målet att ta sina slutbetyg. Även om det innebar att han behövde anpassa sig efter skolan och, enligt honom, ge det svar som de ansåg vara giltigt. Martin önskar att lärarna inte hade ifrågasatt honom så mycket och att han inte hade behövt säga att han skolkade, men han säger samtidigt att det var nödvändigt att ljuga med tanke på målet han ville uppnå.

5.5 Ellens berättelse
Ellen är 15 år och bor med sin mamma och sina syskon. Hon går i årskurs åtta, men är väldigt lite i skolan. Ellen berättar inledningsvis att hon flyttade mycket som barn och när hon
började skolan låg hon redan efter kunskapsmässigt. I samband med skolstarten inträffade också flera dödsfall i familjen.Hon säger att det var jobbigt, men att skolan i alla fall anpassade skolarbetet efter vad hon orkade med och hon gavs möjlighet att prata med en vuxen. Trots det, uttrycker Ellen att det gick fel redan från början:


Familjen flyttade när mamman fick nytt jobb. Ellen berättar att hon inte var redo att flytta så snart efter dödfallen från platsen där hon var uppvuxen, och i och med flytten förlorade hon kontakten med halva sin familj.

I den nya skolan kunde hon ta igen missat skolarbete. Hon uttrycker att det gick bra för henne och att hon låg före de andra eleverna. När hon fick läsa tjocka böcker kände hon sig duktig och hon fick diplom för sina prestationer i skolan. Dock fick hon byta skola igen, i mitten av årskurs fyra, och svåra uppgifter innebar att hon halkade efter. Ellen berättar att hon också hade en depression under den här tiden, men hon fick inte det stöd hon behövde i skolan. I mitten av årskurs fem blev det ännu en flytt och en ny skola. Ellen hamnade ännu mer efter och hon säger att det kändes så hopplöst så hon stannade hemma:

"[…] det var där jag började, liksom slutade gå. Jag började skrika på vissa lärare för att jag mådde inte bra, alltså inne. Och jag hade börjat tröstäta och jag var överviktig och jag var väldigt negativ mot omgivningen, så de trodde liksom att jag blev slagen hemma och sånt för att jag reagerade på ett sånt sätt, men det var inte så det var. Det var liksom en känslig tid för mig för att jag låg efter. Det var stressigt, det var begravningar och sånt som hade hänt.

Ellen påpekar att allt flyttande har varit påfrestande för henne. Dels har det varit ansträngande att komma till nya platser och försöka få kompisar, och dels har hon saknat stabilitet i form av någon att söka tröst hos.

Första dagen i den nya skolan klargjorde Ellen för rektorn att hon inte ville vara där och sedan gick det bara nedför. I några veckor gick hon på lektionerna, men pratade inte med någon och jobbade inte. Sedan kunde hon vara borta en månad, komma tillbaka och bokstavligen brottas med lärare för att kunna lämna klassrummet. Ofta var hon i korridorerna för att hon inte stod ut med lärarna. Ellen beskriver tillfällen när lärare låste henne ute från lektioner och hon berättar om en lärare som var oförstående inför hennes behov att gå hem direkt från en avslutningsceremoni, trots att hon inte mådde bra av att närvara.

*Jag klarade inte av det för att de var så respektlösa mot mig på det sättet att de inte brydde sig om att jag hade de här svårigheterna. Jag var deprimerad och så, och det var då rektorn sa liksom "men om du vill ha extra hjälp och egen lärare och sånt, då måste du gå och kolla ifall du har någon diagnos.*

Ellen gjorde en utredning och fick en neuropsykiatrisk diagnos. Hon åter sedan dess en medicin som hon inte mår bra av, men hon säger att lärarna tycker att hon ska ta den för att inte komma till skolan med ett otrevligt bemötande.

Ellen säger att hon nu har lektion en timme varje eftermiddag, vilket fungerar ganska bra. Hennes hund och kanin motiverar henne att gå till skolan. Hon berättar att mamman ger henne pengar för att kunna ha djuren under förutsättning att hon går i skolan och hon vill inte svika sina djur. Hon försöker att komma ikapp i skolan, men rektorn kommer inte längre på mötena sedan rektorn uttryckte att hon inte tänker sitta och bli utskäld varje gång. Ellen fortsätter:


Ellen berättar att hon vill gå i en skola med få elever, och med många lärare som kan ge mycket stöd och hjälp. Hennes syster har gått där och Ellen säger att man i den skolan fokuserar på att det ska vara kul att gå där. Skolan ligger dock i en annan kommun, så hemkommunen säger enligt Ellen nej av kostnadsskäl.

I sin berättelse återkommer Ellen flera gånger till bristen på kommunikation från skolornas sida. Hon poängterar också att skolorna säger att de gör vad de kan i form av stöd för Ellen, men att de inte anpassar sig efter hennes behov. Ellen konstaterar att hon inte verkar komma någonstans just nu och har börjat gå ut med hundar för att tjäna egna pengar. Skolan som hon går i har hon förlorat hoppet till:

Jag ska gå ut nian, bara för att gå ut nian, för att sedan sitta hemma och inte ha några betyg, inte kunna söka till gymnasium, inte kunna få vidareutbildning, kunna bli någonting som jag faktiskt vill. För att de inte kan lyssna på vad jag har att säga eller åtminstone möta mig halvvägs.
5.6 Analys av Ellens berättelse

5.6.1 Faktorer som kan kopplas till skolfrånvaron

5.6.1.1 Flyttande och skolbyten
Ellen berättar att när dödsfallen i familjen inträffade fick hon i sin dåvarande skola möjlighet att prata med någon vid behov och skolarbetet anpassades efter hennes förmåga. Detta tyckte Ellen var bra men hon önskar att stödet hade varit mer Regelbundet och att hon inte hade behövt gå tillbaka till skolan så snart efter dödsfallen. Hon säger att den snabba återgången till skolan gjorde att hon fick en dålig start på sin skolgång. Ellen beskriver det som negativt att behöva flytta så många gånger, då det innebar många skolbyten och nya områden att bekanta sig med. Vidare berättar Ellen att hon genom att byta skolor hamnade efter i skolarbetet och hon säger att hon varken fick stöd för detta eller för sin depression. Utifrån det Ellen berättar framstår det som att skolan var oförstående inför hennes behov, både vad gällde skolarbetet och hennes mående. Det förefaller även som att hon förbisågs och inte fick vara delaktig i utformningen av sin skolgång. Flyttarna tycks dessutom ha försvårat kontinuiteten i Ellens vardag, vilket skulle kunna förstås som ett hinder för hennes skolnärvaro.

5.6.1.2 Otillräckligt stöd

5.6.1.3 Skolfrånvarons början

31
5.6.2 Tillvaron under skolfrånvaron och vägen tillbaka

5.6.2.1 Ellens agerande

5.6.2.2 Vuxnas agerande
Ellens skolnärvaro under årskurs sex blev allt mer sporadisk, men när hon väl var i skolan kunde hon hamna i motsättning med lärare. Ellen beskriver att lärarna var omdömeslösa när de till exempel låste henne ute från klassrummet eller när hon tvingades stanna kvar vid en avslutning trots att hon mådde dåligt. Situationerna kan, utifrån vad Ellen berättar, betraktas som exempel på att lärare tog hänsyn till skolans regler framför hennes välbefinnande (jfr. James et al., 1998), varför skolans struktur kan sägas ha begränsat hennes möjligheter till aktörskap. Enligt Ellen bortsåg lärarna från att hon hade svårigheter, varför hon ofta valde att stanna i skolans korridorer. Detta framstår däremot som ett sätt för Ellen att fungera som aktör i förhållande till strukturen och därmed komma undan från vad hon beskriver som hänsynslösa vuxna.
5.6.2.3  Bristfälliga anpassningar


5.6.2.4  Hopplöshet

5.6.2.5 Önskningar om framtiden


5.7 Sammanfattande analys


Alla respondenter har även berättat om en annan form av struktur som i studien benämns som villkorad flexibilitet. Med det avses en skola vars verksamhet först har framstått som anpassningsbar men som sedan inte anpassat sin verksamhet i tillräcklig utsträckning efter


När skolans struktur och vuxnas agerande inom strukturen fungerade som begränsningar för respondenterna, framstår det som att respondenterna använde strategier för att hantera sin

6 Diskussion


Alla respondenten har beskrivit att skolans struktur har varit hindrande för deras närvaro vad gäller såväl fysisk struktur som upplevelsen att skolorna inte har gjort anpassningar utifrån

En genomgående uppfattning är respondenternas upplevelser av att de vuxna i skolan inte lyssnade på dem och agerade för att hjälpa dem när de behövde stöd. De blev åsidosatta och fick inte chansen att vara aktörer ifråga om sin skolsituation, vilket utifrån berättelserna hade avgörande betydelse för deras skolnärvaro. I två berättelser finns dock exempel på vuxna som har varit förstående och hjälpsamma, och det har underlättat skolnärvaron. Goda relationer mellan barn och vuxna i skolan har i tidigare studier påvisats vara viktigt för att förebygga frånvaro (Ekstrand, 2015; Havik et al., 2015; Reid, 2012).

När respondenterna inte kunde påverka sin skolsituation så visste de inte hur de skulle hantera sin tillvaro i skolan. Följden blev att de slutade gå dit. I tidigare forskning (Strand, 2013) har det konstaterats att frånvarande elever ville vara i skolan, men de visste inte hur de skulle bryta sin frånvaro, vilket kan jämföras med vad som har framkommit i berättelserna i denna studie. Respondenterna visste inte hur de skulle förändra sin situation, varför de inom sitt begränsade handlingsutrymme istället agerade i form av att exempelvis stanna hemma från skolan och att gå ut med hundar.

Sammantaget anser vi att studiens frågeställningar har blivit besvarade och studiens tre berättelser har bidragit till att fördjupa kunskapen om unga persons erfarenheter av problematisk skolfrånvaro. Berättelserna belyser hur många skolor tycks misslyckas med att låta barn komma till tals och vara med och bestämma i frågor som rör deras egen skolgång. Trots att det framgår i Barnkonventionen att barn har rätt till delaktighet och medbestämmande, participation, så tycks skolorna i någon mån ha nekat barnen den rätten. Det framstår som att skolor inte i tillräckligt hög grad förmår att tillgodose barns individuella behov av stöd under sin grundskoletid. Berättelserna i vår studie har tydliggjort vilka konsekvenser bristande anpassningar i skolan kan få: problematisk skolfrånvaro. Långvarig frånvaro kan medföra att barn inte slutför grundskolan. Brist på utbildning riskerar att leda till
framtida utanförskap och problem med psykisk ohälsa och missbruk (Socialstyrelsen, 2010). Såväl Barnkonventionen som Skollagen reglerar barns rätt till utbildning, provision, och konventionen stadgar även barns rätt till skydd och utveckling, protection. Med tanke på de allvarliga konsekvenser som problematisk skolfrånvaro kan ge, så är det av största vikt att skolorna skapar möjligheter att tillgodose alla elevers rätt till utbildning.


Personer med erfarenhet av problematisk skolfrånvaro kan tänkas vara ovilliga att tala om skolan då den kan förknippas med känslor av obehag. Somliga kan också tänkas ha svårt att kommunicera via tal. Detta kan ha påverkat vilka personer som var villiga att ställa upp för en intervju, vilket innebär att berättelserna och resultaten kunde ha varit annorlunda med andra respondenter.

inblandade kan vara ett sätt att studera ömsesidig påverkan mellan struktur och aktör.
Ytterligare en idé för framtida forskning är att undersöka hur skolkuratorer och elevhälsa ser på sin roll ifråga om arbetet med skolfrånvarande elever och hur det arbetet kan utvecklas. I berättelserna har respondenterna främst lyft fram lärare när de har talat om vuxna, men de har utelämnat skolkuratorer. I rapporten *Skolfrånvaro och vägen tillbaka* (Skolverket, 2010) konstateras att elevhälsan har en otydlig roll vad gäller att bevaka elevers skolfrånvaro.

Slutligen framstår det som att studien genomgående kretsar kring frågor om delaktighet och förståelse. Kunskapen som studien kan förmedla skulle kunna vara en lämplig utgångspunkt för professionella i deras arbete med skolfrånvarande barn. Resultaten kan visa på betydelsen av att lärare, skolkuratorer och socialarbetare låter enskilda berätta om sina upplevelser och vara delaktiga i processen som rör förståelsen av och lösningen på problematisk skolfrånvaro.
7 Referenser


En studie om långvarig skolfrånvaro

Vi söker dig, från 15 år och uppåt, som vill berätta om din egen erfarenhet av långvarig skolfrånvaro! Vi vill lyfta fram det självpuplevda perspektivet på skolfrånvaro, vilket det finns för lite kunskap om.

Lizette Blücher och Camilla Nyberg heter vi som utför studien och vi är studenter på socionomprogrammet vid Stockholms universitet. Vi vill helst ses för en intervju, men vi kan även intervjuvia Skype, med eller utan bild. Vi är flexibla!


Vi hoppas att du vill vara med, så hör av dig så snart som möjligt till Lizette eller Camilla!

Lizette Blücher
Mejl: xxxxxxxx@xxxxxxxxx
Mobil: xxxx-xxxxxx

Camilla Nyberg
Mejl: xxxxxxxx@xxxxxxxxx
Mobil: xxxx-xxxxxx

Ylva Spånberger Weitz (Handledare)
Mejl: xxxxxxxx@xxxxxxxxx

Bilaga 1
Samtyckesbrev

Hej!

Vi heter Camilla och Lizette och vi är studenter på socionomprogrammet vid Stockholms universitet. Vårt examensarbete handlar om långvarig skolfrånvaro i grundskolan och vi vill uppmärksamma unga personers egna erfarenheter eftersom tidigare forskning ofta saknar det perspektivet. Syftet med vår studie är att fördjupa kunskapen om långvarig skolfrånvaro genom ungas berättelser om sina erfarenheter av skolfrånvaro. Vi är intresserade av att höra hur de beskriver att tiden innan och under skolfrånvaron var samt vad som var betydelsefullt för vägen ut ur skolfrånvaron.


Underskrift av intervjuperson

________________________________________

Datum

Underskrift av vårdnadshavare

________________________________________

Datum
Intervjuguide

6 år (skolstart) och framåt under grundskoletiden

Kan du berätta om ditt liv, från 6 års ålder, innan den långvariga skolfrånvaron?


-tid
-familj
-skola
-kompisar/klasskamrater
-lärare/skolpersonal (socialtjänst, BUP, andra myndigheter eller instanser)
-viktiga personer
-platser
-fritid/sysselsättning/intressen
-starka minnen/situationer
-faktorer som påverkade att du var frånvarande från skolan?
-stöd från omgivningen?

Kan du berätta om det finns något som hade kunnat göras annorlunda gällande din skolfrånvaro?
(andra personer/du själv/miljö)

Kan du berätta om ditt liv under den långvariga skolfrånvaron? På vilket sätt var ditt liv annorlunda jämfört med när du gick till skolan? Vad tänkte du om din situation då?

-tid
-familj
-skola
-kompisar/klasskamrater
-lärare/skolpersonal (socialtjänst, BUP, andra myndigheter eller instanser)
-viktiga personer
-platser
-fritid/sysselsättning/intressen
-starka minnen/situationer
-faktorer som påverkade fortsatt skolfrånvaro
-stöd från omgivningen?

Kan du berätta om det finns något som hade kunnat göras annorlunda gällande din skolfrånvaro?
(andra personer/du själv/miljö)
Vägen ut ur skolfrånvaro


-tid
-familj
-skola
-kompisar/klasskamrater
-lärare/skolpersonal (socialtjänst, BUP, andra myndigheter eller instanser)
-viktiga personer
-platser
-fritid/sysselsättning/intressen
-starka minnen/situationer
-faktorer som påverkade vägen tillbaka till skolan?
-stöd från omgivningen?

Kan du berätta om det finns något som hade kunnat göras annorlunda gällande din skolfrånvaro? (andra personer/du själv/miljö)

Övrigt

Upplever du att du har förmedlat en rättvis bild av dig själv? Är det något du skulle vilja tillägga eller förtydliga?