

ATT FÖREBYGGA FRÅNVARO, EN RELATION I TAGET

Lärares upplevelser av frånvaro på
högstadiet

Johannes Grände

PREVENTING TRUANCY, ONE RELATIONSHIP AT A TIME

TEACHER'S EXPERIENCES OF TRUANCY AT HIGH SCHOOL

Grände, J. Preventing truancy, one relationship at a time: Teacher's experiences of truancy at high school. Degree project in Social Work, 15 Högskolepoäng. Malmö University: Faculty of Health and Society, Department of Social Work, 2025

ABSTRACT

Truancy is an increasing problem in Sweden and the rest of the world. Truancy in the formative years risks the student's mental health, future opportunities in their work-life, and means increasing costs for society. This paper inductively examines teachers' experiences of truancy through conducting semi-structured interviews and thematic analysis. The teacher's role in school is in practice extended to more than just teaching and is in this study considered as being part of the social work that takes place in the school. Through the understanding of two theories, *Social Capital*, and the *Street-level bureaucrat*, this study dives deeper into the problem of school truancy and the work teachers do to promote the commitment and health of their students. Results of this study indicate that the work of teachers is limited to their ability to work with students to establish relationships and nurture a healthy social school environment. When truancy occurs, the problems teachers face is further exacerbated by limited resources and ambiguous expectations and a lack of cooperation from parents. One of the most important findings in this study is how teachers emphasize the importance of forming relationships in their work to secure high levels of commitment and lowering risks of burnout in the student's life. School can be seen as a primarily social setting where relationships are a priority which, when established, promotes teaching.

Nyckelord: skolfrånvaro, lärares roll, gräsrotsbyråkrat, sociala nätverk, samverkan, skolvägran, problematisk frånvaro

Innehåll

1. Inledning	3
1.1 Problemformulering	4
1.2 Syfte	5
1.3 Frågeställningar	5
2. Bakgrund	6
2.1 Begreppet frånvaro	6
2.2 Giltig eller ogiltig frånvaro	6
2.3 Problematisk frånvaro	6
2.4 Ansvar för förebyggandet av frånvaro	6
3. Tidigare forskning	8
3.1 Vägen till frånvaro och konsekvenser	8
3.2 Orsaker till frånvaro	8
3.3 Frivillig frånvaro	9
3.4 Rättfärdigande av frånvaro	10
3.5 Ofrivillig frånvaro	10
4. Teori	12
4.1 Gräsrotsbyråkrat, Michael Lipsky	12
4.2 Socialt kapital, Robert Putnam	14
5. Metod	16
5.1 Population	16
5.2 Datainsamling	17
5.3 Genomförande av analys	18
5.4 Forskningsetik	18
6. Resultat och analys	20
6.1 Att stärka en känsla av tillhörighet genom relationen	20
6.2. Fokus på elevens individuella förmågor och drivkraft	23
6.3 Det upplevda handlingsutrymmet och vårdnadshavares inflytande ...	25
7. Diskussion	29
7.1 Resultatsammanfattning	29
7.2 Metoddiskussion	29
7.3 Resultatdiskussion	30
7.4 Vidare forskning	32
7.5 Slutsats	33
8. Referenser	34
9. Bilagor	0

1. Inledning

Nästan alla barn från och med sex års ålder till och med det att de avslutat nionde klass har enligt lag skolplikt (SFS 2010:800), där vårdnadshavaren har en skyldighet att få barnet att gå till skolan och delta i undervisningen som skolan erbjuder (Skolverket, 2024a). Skolan ska forma eleverna så att de växer upp med kunskaper och värderingar som ska hjälpa dem i deras fortsatta liv (Skolverket, 2024a; SOU 2016:94). Skolan ska främja elevernas hunger till att lära sig men också deras förmåga att leva i en social tillvaro med andra (SOU 2016:94). För att dessa frön ska kunna växa och för att eleven ska kunna lära sig viktiga kunskaper och utvecklas socialt, så behöver eleven fysiskt befinna sig skolmiljön enligt skolplikten (SOU 2016:94). Lärarna är därför där för att stödja eleverna i deras läroprocess och se till att de lär sig, men också utvecklas i den sociala gemenskapen (Skolverket, 2024b).

I Sverige har dock skolfrånvaron bland högstadieelever ökat kraftigt de senare åren och presenterar risker för att negativt påverka elevens utveckling och framtida prospekt, oavsett typ eller grad av frånvaro (SOU 2016:94). Eleven som är frånvarande missar möjligheter till personlig utveckling vilket kan innebära allvarliga konsekvenser såsom psykisk ohälsa, social isolering och arbetslöshet som i senare led riskerar att negativt påverka samhället (SOU 2016:94).

Enligt en studie av Ramberg et al. (2018) så har skolans styrning stor påverkan på elevernas närvaro, då ett starkt ledarskap indikerar på lägre nivåer av skolfrånvaro. Även skolmiljön och kulturen på skolan visar på mindre rapporter av frånvaro bland elever. En viktig aspekt i förebyggandet av skolfrånvaro är alltså att det finns ett gott samarbete mellan personalen på skolan i elevhälsoarbetet och att det produceras normer av tillit och trygghet mellan eleverna och personalen.

Socialt arbete definieras av Akademikerförbundet SSR (Akademikerförbundet SSR, 2014) som en profession som verkar för att skydda utsatta, verka för social sammanhållning och social förändring och utveckling. Övergripande principer för socialt arbete är att värna om mänskliga rättigheter, social rättvisa och barnets bästa. Ett kollektiv ansvarstagande är centralt där individer ömsesidigt tar ansvar för varandra genom relationer i sociala sammanhang. Detta innefattar bland annat socioekonomiska och kulturella rättigheter men också rätten till rimliga nivåer av utbildning. Professioner inom socialt arbete arbetar med människor i deras vardagliga miljö för att påverka dem och stärka känslan av hopp, självkänsla och kreativitet. Detta sker på både en individuell nivå som på grupp och samhällsnivå och innefattar ett helhetsperspektiv. Enligt Skolverket (Skolverket, 2025) ska elevhälsoarbete i skolan bedrivas av olika professioner, såsom specialpedagoger, skolkuratorer, skolpsykologer och lärare och är något som bör genomsyra hela skolan och kan förstås verka enligt det sociala arbetets principer.

Elevhälsan är en funktion i skolan som innefattar olika insatser för att stödja elevernas utveckling mot utbildningens mål och främja elevernas hälsa (SFS 2010:800). Enligt skollagen ska elevhälsoarbetet vara hälsofrämjande, för en framgångsrik utveckling för eleverna, förebyggande för att tidigt identifiera riskfaktorer till att elever utvecklas ogynnsamt, och åtgärdande för att identifiera och åtgärda brister i skolans arbete, som exempelvis mobbning och behov av stöd och främja närvaro (Skolverket, 2025). Elevhälsoarbetet är en del av det systematiska kvalitetsarbetet där lärare och övrig personal i skolan ska samverka och vid behov med hälso- och sjukvården och socialtjänsten.

Detta går att se som socialt arbete, där skolan aktivt ska verka för att eleven kan tillgodose sina rättigheter, rätt till utbildning, empowerment och delaktighet i ett socialt sammanhang (Akademikerförbundet SSR, 2014). Lärare ska skapa en

trygg skolmiljö där eleven trivs och utvecklas men också arbeta för att skapa skyddsfaktorer och identifiera och åtgärda riskfaktorer i samverkan med andra professioner, vårdnadshavare och elever. Enligt den specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM, 2024) har lärare en viktig roll att bygga relationer för att skapa en trygg skolmiljö för eleverna men också identifiera tidiga risker för ogynnsam utveckling. Lärare kan då samverka med andra professioner som arbetar med socialt arbete på skolan såsom skolkuratorer eller externa professioner såsom på socialtjänsten. Lärares förmåga att arbeta relationsbyggande och på så vis identifiera tidiga tecken på problem är en viktig del i att främja elevers hälsa och utveckling i samverkan med elevhälsan. Detta är en anledning till att denna studie valt att fokusera på lärares upplevelser av skolfrånvaro.

1.1 Problemformulering

Tidigare forskning om elever som har skolfrånvaro har fokuserat på elevens förmågor och inställning till skolan (Ekstrand, 2015), relationen till klasskompisar och lärare, vårdnadshavares attityder till skolan och påverkan på barnet (Mills et al., 2021), lärarens roll i att främja närvaro (Teuscher & Malkova, 2018) och en trygg skolmiljö (Henry & Yelkipieri, 2017). Det kan sägas att forskningen utgått från att förklara skolfrånvaro utifrån aktörers påverkan på eleven på individ-, familj- och samhällsnivå (Inman et al., 2019).

Det argumenteras i denna studentuppsats att trots att det finns forskning om lärares syn på orsaker till frånvaro så finns det om än i begränsad omfattning forskning om lärares subjektiva erfarenheter om skolfrånvaro, hur den bör förebyggas och vad som hindrar det praktiska arbetet. I stort kan man säga att skolfrånvaro handlar om hur man får eleven att vilja gå till skolan och det är lärarna som i första hand kan skapa möjligheterna för detta (Skolverket, 2024b). Har lärare med erfarenhet av skolfrånvaro perspektiv på problemet som kan belysa variationer i problemet eller synliggöra ingångsportar till lösningar som man inte tidigare uppmärksammat?

Denna studie avser att ge ett mer nyanserat perspektiv på hur man arbetar– och resurserna som används (eller inte används) för att förebygga skolfrånvaro genom att kvalitativt titta på fenomenet från de professionellas perspektiv. Detta forskningsfält kommer att avgränsas i denna studie genom att fokusera på lärares upplevelser på högstadiet där ogiltig sammanhängande- och strö-frånvaro (i.e. frånvaro) i störst grad först förekommer (SOU 2016:94). Fokuset är således på de lärare som arbetar med dessa elever och deras syn på elevers skolfrånvaro, hur de gör för att förebygga det och vilka hinder som finns som inte utgår från eleven.

Alla professioner i skolan har ett gemensamt ansvar att arbeta med elevhälsan men lärare är i första hand de som har möjlighet att bygga relationer och skapa en känsla av tillhörighet hos eleven. Samverkan med andra professioner är viktigt men för att kunna arbeta främjande och förebyggande så beror mycket på elevens inställning till skolan (Skolverket, 2025). För att förbättra det främjande sociala arbetet för övrig skolpersonal som arbetar med elevhälsan är det därför viktigt att se hur lärare upplever arbetet med skolfrånvaro. För socialarbetare, skolkuratorer och andra professioner inom elevhälsan och socialt arbete så kan förståelse för lärares arbete bidra till en bättre samverkan för att stödja eleverna i deras utveckling. Lärare ser och märker först och kan bidra till att man tidigt kan implementera insatser och skapa en produktiv samverkan.

1.2 Syfte

Syftet med denna studie är att undersöka hur lärare på högstadieskolor upplever fenomenet skolfrånvaro och hur de ser på de resurser och strategier som finns tillgängliga och de möjligheter och hinder lärare upplever sig möta i sitt arbete.

1.3 Frågeställningar

1. Hur ser lärare på frånvaro och deras arbete för att förebygga det?

2. Vilka möjligheter och hinder upplever lärare sig möta i arbetet att förebygga frånvaro?

2. Bakgrund

2.1 Begreppet frånvaro

Skolfrånvaro kommer i olika former såsom skolk, skolvägran och föräldrastödd skolfrånvaro och skolan beslutar om den är ogiltig eller giltig. Den vanligaste formen av skolfrånvaro är så kallad *ogiltig ströfrånvaro* och kan uttrycka sig i sena ankomster eller uteblivande av enstaka lektioner (SOU 2016:94).

Skolfrånvaro upp i olika former såsom *skolk* där eleven är frånvarande i ströform utan vårdnadshavares vetskap, där eleven kan befinna sig i skolan men inte gå på lektioner, eller väljer att gå på enstaka lektioner. *Skolvägran* innebär att eleven är ogiltigt frånvarande från skolan fast med vårdnadshavarens vetskap (SOU 2016:94).

En ovanligare form av frånvaro är föräldrastödd frånvaro där vårdnadshavaren själv inte vill att eleven går till skolan, på grund av oro för elevens hälsa, eller för att det är svårt för vårdnadshavaren att sätta gränser (SOU 2016:94). Skälen till frånvaro är ofta komplexa och innefattar många olika faktorer (Skolverket, 2024b), i vad Statistiska centralbyrån kallar för *en komplex väv* (SOU 2016:94). Gemensamt för den problematiska frånvaron är att det ofta innebär ett akademiskt misslyckande. Elever som inte lyckas akademiskt når inte kunskapskraven för gymnasiet eller får endast begränsade valmöjligheter i val av program på gymnasiet och val av arbete på arbetsmarknaden (SOU 2016:94).

2.2 Giltig eller ogiltig frånvaro

Om frånvaron är giltig eller inte är upp till skolan, men då det inte finns en riktig definition till vad som gör en frånvaro giltig eller ogiltig är det upp till skolan att göra en bedömning utefter det individuella fallet. Om vårdnadshavare söker ledigt för sina ungdomar och skolan avvisar ansökan och ungdomen ändå är frånvarande, bedöms det som ogiltig frånvaro (Skolverket, 2024b).

2.3 Problematisk frånvaro

Den statistiska centralbyrån definierar frånvaro som är av den omfattande grad att den har negativa effekter på elevens framtid som problematisk frånvaro, oavsett grad eller omfattning av frånvaron i sig (SOU 2016:94). En frånvaro som omfattar några dagar på en månad kan likväl klassas som problematisk frånvaro som en frånvaro på flera dagar i veckan, beroende på eleven och det individuella fallet (SOU 2016:94).

Enstaka tillfällen av frånvaro kan innebära att den totala frånvaron ökar. Orsakerna till den initiala frånvaron kan orsaka ångestkänslor eller rädsla till att återgå till skolan och riskerar att öka frånvaron (SOU 2016:94). I elevers egna beslut att vara frånvarande från skolan så kan man se fyra tendenser; att frånvaron är negativt förstärkt, att man vill undvika jobbiga situationer i skolmiljön, såsom sociala interaktioner eller olustkänslor såsom ångest eller nedstämdhet till följd av närvaron. De andra två tendenserna är positivt förstärkta, att frånvaron förstärks av bekräftelse från andra och att det finns roligare aktiviteter utanför skolan (Ingles, 2015).

2.4 Ansvaret för förebyggandet av frånvaro

Ytterst är det nämnden i kommunen som har ansvaret för utbildningen men det är i första hand skolpersonalen, det vill säga rektorer och lärare som ska utreda, följa upp och samverka med olika samhällsfunktioner såsom hälso- och sjukvården och socialtjänsten för att förebygga frånvaro och skapa en skolmiljö som är trivsamt

för att ge eleven möjligheter till förbättrade skolprestationer (SOU 2016:94). Ansvaret för att eleven fullföljer sin skolplikt åligger dock vårdnadshavaren (SFS 2010:800). När ett barn i allt mindre omfattning går till skolan är det upp till skolans personal och i första hand elevens lärare att ta reda på de bakomliggande orsakerna till frånvaron genom samtal med både eleven och vårdnadshavaren för att få barnet att själv inse varför man måste gå till skolan (SOU 2016:94). Lärare behöver ofta arbeta relationsbaserat med eleven men behöver också stöd från rektorer och andra professioner för att kartlägga, bedöma och planera och förebygga frånvaron (Ramberg et al., 2018).

3. Tidigare forskning

Detta kapitel är uppdelat i tre delar. Första delen handlar om vad forskningen säger om potentiella konsekvenser av frånvaro på elevernas liv, hälsa och framtid samt vägen till frånvaro. Den andra delen handlar om hur lärare kan arbeta för att förebygga frånvaro och vilka delar i arbetet som är viktigast för att få eleven att *vilja* gå till skolan frivilligt. Den sista delen handlar om hur faktorer i elevens omgivning kan hindra eleven från att delta i skolan, med andra ord *ofrivillig frånvaro*.

3.1 Vägen till frånvaro och konsekvenser

Skolfrånvaro i dess olika former kan ha negativ påverkan på en elevs skolgång. I skolan får man tillgång till lärarledd undervisning, sociala interaktioner med jämnåriga samt tidiga erfarenheter av att lyckas i olika miljöer. Missar man dessa tidiga erfarenheter kan frånvaro från viktiga moment, enligt Dräger et al. (2024), göra att det blir svårare för eleven att erhålla dessa känslor av kompetens i framtiden. Långvarig och regelbunden frånvaro är en primär indikator för akademiskt misslyckande, utvecklandet av normbrytande beteenden och brottslighet. För att minimera riskerna för denna utveckling behöver man minimera tillfällena där eleven är frånvarande från skolan enligt Henry & Yelkipieri (2017).

Skolan representerar möjligheter för ungdomar att utveckla egenskaper och skickligheter som är viktiga för att lyckas i sin utbildning och i sitt fortsatta unga vuxna och vuxna liv (Dräger et al., 2024). Enstaka frånvarotillfällen kan ha små omedelbara konsekvenser men också utvecklas till större, mer långsiktiga förluster i bristande sociala förmågor och tillgångar men också bristande möjligheter på arbetsmarknaden. Enstaka frånvarotillfällen riskerar även att frånvaron blir mer regelbunden och omfattande (Dräger et al., 2024).

Den bristande utvecklingen av elevens förmågor, kunskaper och färdigheter till följd av skolfrånvaro ökar chanserna att eleven blir delaktig i brottsliga aktiviteter och normbrytande beteenden. Anledningen till detta är att avsaknaden till starka band, till föräldrar, familj och andra sociala grupper. En viktig social grupp är skolan, lärare och jämnåriga som ger ungdomen känsla av trygghet och säkerhet och utan dessa riskerar de vända sig till andra grupper för att tillgodose detta behov (Sanders, 2024).

När frånvaro bland elever förekommer så förlorar även lärare mycket av den makt och de möjligheter de har till att påverka eleven och hindra elevens frånvaro. Ju tidigare man ingriper hos elever som visar på tendenser till frånvaro desto mindre blir konsekvenserna av frånvaron och desto mer kan lärare påverka långsiktigt genom etablerandet av en god relation och känsla av trygghet hos eleven i skolmiljön (Henry & Yelkipieri, 2017).

3.2 Orsaker till frånvaro

I diskussionen om vad som orsakar skolfrånvaro är det viktigt att särskilja mellan *frivillig*- och *ofrivillig* frånvaro. Frivillig frånvaro definieras som elevens individuella motivation till att närvara i skolan och innefattar elevens igenkännande av sitt eget inflytande i att närvara. Ofrivillig frånvaro definieras av att livsförhållanden och omständigheter i elevens liv påverkar elevens förmåga eller motivation att närvara i skolan (Mills et al., 2021). Då skolfrånvaro kan definieras som *ofrivillig* eller *frivillig* så innebär det också att man behöver arbeta på olika sätt för att förebygga den.

3.3 Frivillig frånvaro

Vid frivillig frånvaro tillskrivs elevers frånvaro till en ovilja att vilja delta på grund av skolfaktorer, såsom läroplanen, lärare och problem med klasskompisar. Elever kan uppleva relationen till lärare som fientlig om de upplever sig inte bli rättvist behandlade (Mills et al., 2021). Grundläggande för en god närvaro och ett högt engagemang i skolan är att eleven erhåller det Ekstrand (2015) kallar för fem kärnkompetenser. Dessa kärnkompetenser innefattar att ha höga förväntningar på sig själv (självförtroende), att ha uppfattningen att de har kontroll över sin skolgång och stödet man får från lärare (självkontroll), kunna lösa problem i samspelet med andra och ha ett bra omdöme (beslutsfattandeförmåga) och en god empatisk förmåga, att bry sig om andra, samarbete och vara hjälpsam (Moralitet). Sist är förmågan att skapa goda relationer till viktiga vuxna som har höga förväntningar på eleven (social förankring). Dessa kompetenser är enligt Ekstrand (2015) en förutsättning för att en elev ska lära sig i skolmiljön. Lärare och vårdnadshavare behöver fokusera sina ansträngningar för att lyfta dessa aspekter i eleven för att tillförsäkra denne en god skolgång men som även nämnt tidigare, tillförsäkra elevens fortsatta trygga utveckling (Ekstrand, 2015; Henry & Yelkperli, 2017).

3.3.1 Skapa tillit

Förekomsten av skolfrånvaro kan förklaras genom hur elever upplever sig bli behandlade av lärare på en individuell nivå. Skolfrånvaro går att förstås genom ett rättvisemotiverat perspektiv och en *tro på en rättvis värld* (Belief in a Just World) vilket innebär att elevens inställning till skolan reflekteras av den upplevda behandlingen av läraren (Donat et al., 2014). Att känna sig respektfullt och rättvist behandlad skapar en tillhörighetskänsla hos eleven, som stärker personligt ansvar att bete sig enligt gruppens sociala normer och regler. Denna "*lärarrättvisa*" (*teacher justice*) är avgörande för att elever frivilligt ska välja att delta i skolans värld enligt Donat et al. (2014). En fientlig lärar/elev relation kan vara en stor anledning till att elever har skolfrånvaro för att de upplever att läraren behandlar dem orättvist (Mills et al., 2021). Ju mer rättvis läraren upplevs i elevens ögon och ju mer eleven upplever att den blir rättvist behandlad, desto mer troligt är det att skolans regler och normer upplevs som rättvisa. Tilliten till lärare stärker vidare elevens sociala inkludering vilket främjar närvaro. Tillitsfunktionen ger även eleven självförtroende att investera sig i långsiktiga mål (Donat et al., 2014).

Elever som inte har en god relation till sina lärare är mer troliga att skolka (Sahin et al., 2016). Skolfrånvaro där eleven hoppar över vissa lektioner men inte hela skoldagar indikerar på att det kan vara relationen till läraren som är avgörande för att eleven ska uppleva undervisningen som intressant enligt Sahin et al. (2016). Detta blir även synligt i studien av Teuscher & Malkova (2018) där en god lärar/elev relation visar på ett högre engagemang hos eleven i skolarbetet och att mer engagerade elever har ofta mindre frånvaro.

Engagemang definieras av Teuscher och Malkova (2018) som elevens psykologiska ansträngningar och investeringar riktat mot lärande och kunskap. Utbrändhet definieras av Virtanen et al. (2018) om hur eleven upplever att den inte klarar av de förväntningar skolan har på eleven och höga nivåer av engagemang visar på låga nivåer av utbrändhet. Detta stämmer in på, likt det Teuscher & Malkova (2018) menar på hur elever med högt engagemang har låg frånvaro.

Enligt Donat et al. (2014) behöver lärare arbeta relationsbyggande för att få eleven att tro på sig själv men även hjälpa eleven att lita på skolan, att skolan finns där för elevens bästa och kommer bidra till något positivt i elevens liv. Hur

skolan upplevs, elevens perspektiv, beror mycket på hur eleven upplever lärarens subjektiva behandling av eleven (Donat et al., 2014). En god relation till- och behandling av läraren speglar elevens upplevelser och förhoppningar i skolan. En elev som upplever sig vara rättvist behandlad är mer trolig att anpassa sig till de normer och regler som finns i skolan men också se dessa regler (och de som utövar makten) som rättvisa och legitima (Mac Iver & Mac Iver, 2014).

3.3.2 Motiverande och trygg skolmiljö

Det relationsbyggande arbetet hjälper lärarna att identifiera riskfaktorer som kan komma till att orsaka utbrändhet och skolfrånvaro längre ner i ledet. Lärare behöver arbeta med relation för att identifiera dessa faktorer (Virtanen et al., 2018). När en elev väljer att vara frånvarande kan man se det som en spegling av hur eleven upplever sig bli behandlad i skolan. Olika faktorer i elevens liv påverkar så att eleven inte känner sig trygg och uttrycker sig som en demonstration mot skolkulturen och elevens upplevda behandling (Ekstrand, 2015). Ju bättre relationen är och ju mer lyhörd läraren är till elevens behov och vetskap om vilka externa faktorer som påverkar elevens välmående så kan läraren anpassa skolmiljön och samarbeta med andra aktörer, för att optimera skolgången för eleven.

För att främja närvaro behöver eleven frivilligt motiveras till att vara delaktig i skolan (Mills et al., 2021). Motivationen skapas genom att eleven engageras i skolan, gemenskapen, läroplanen och ser sina ansträngningar till detta som meningsfulla (Teuscher & Malkova, 2018). För att bli engagerad krävs det att eleven har en god relation till sin lärare som reproducerar känslan av tillit och tillhörighet till skolan (Sahin et al., 2016). Enligt Mills et al. (2021) så brygger den frivilliga motivationen ner till två frågor i elevens huvud: "Kan jag göra uppgiften?" och "Vill jag göra uppgiften?".

3.4 Rättfärdigande av frånvaro

Anledningar till frånvaro kan variera men gemensamt för en mer omfattande frånvaro är att vare sig vårdnadshavaren eller eleven tror på skolans värde. Enligt Ekstrand (2015) har skolfrånvaro traditionellt förklarats till uppförandestörningar och andra diagnosticerade tillstånd men i dagens skola förklaras frivillig skolfrånvaro alltmer till faktorer som handlar mer om elevernas ovilja att gå till skolan. De kanske undviker skolan för att undvika jobbiga ämnen, lärare, kompisar eller vissa sociala situationer, att hemmet är mer intressant eller att skolan är för tråkig (Ekstrand, 2015). Ekstrand menar att elevens val att vara frånvarande kan ses som ett undvikande av något som är jobbigt och elever har med stöd av sina vårdnadshavare allt fler anledningar till hur det går att rättfärdiga skolfrånvaro. Detta är något som lärare behöver möta i större utsträckning än tidigare (Ekstrand, 2015) och man kan behöva vända sig till aktiviteter och gemenskaper utanför skolan för att bygga självförtroende, kompetens och tillhörighet. Detta kan slutligen resultera i en bättre anpassning till skolan (Mac Iver & Mac Iver, 2014; Ekstrand, 2015).

3.5 Ofrivillig frånvaro

Vid ofrivillig frånvaro tolkas familjesituationen eller samhället där viktiga vuxna av olika anledningar hindrar eleven– eller minskar elevens motivation till att gå till skolan. Många olika faktorer inom familjen kan påverka elevens närvaro i skolan vilket betyder att vårdnadshavares involvering i deras barns skolgång kan representera ett stöd men också ett hinder (Henry & Yelkperli, 2017). Det är

viktigt att vårdnadshavare har en positiv inställning till skolan och stödjer deras barn i utbildningen (Inman et al., 2019). Omgivningen kan ge negativa signaler om skolan, om kompisarna och ha inflytande över ungdomen och genom negativa attityder få eleven att ogilla skolan och att bli omotiverad till att gå dit (Inman et al., 2019).

Bland annat kan orsakerna till skolfrånvaro ses som ett misslyckande av vårdnadshavare att ge ett tillräckligt stöd för att främja akademisk framgång. Vårdnadshavare behöver vara närvarande och delaktiga i deras ungdomars skolgång och samarbeta med lärare för att upprätthålla engagemang (Inman et al., 2019). Skolfrånvaron förekommer på många olika nivåer men förekommer det samarbete på skolnivå och familjenivå så går det att minimera förekomsten av skolfrånvaro så att eleverna får en lyckad skolgång (Henry & Yelkipieri, 2017). Skolfrånvaron påverkas mycket av familjesituationen och begränsar lärares möjligheter till motivation och engagemang till skolarbete (Sanders, 2024).

Problemet uppstår när vårdnadshavare upplever att skolan behandlar eleven och vårdnadshavaren orättvist och ser inte skolan som en bra plats för sina ungdomar. I de fall där eleven frivilligt är frånvarande så är det viktigt att vårdnadshavare ser vikten av att de går till skolan och om de är frånvarande, motiverar dem att återvända (Henry & Yelkipieri, 2017; Sahin et al., 2016). Barn till vårdnadshavare som inte har en god relation till skolan och lärare, löper en större risk att bli mer frånvarande från skolan än de som har en god relation (Sahin et al., 2016).

4. Teori

4.1 Gräsrotsbyråkrat, Michael Lipsky

4.1.1 Definitioner, gräsrotsbyråkrat

Läraryrket klassas enligt Michael Lipsky som en typ av yrke som utövar *gräsrotsbyråkrati*. Gräsrotsbyråkraten är en offentlig tjänsteman vars arbete karaktäriseras av tre villkor (Lipsky, 1969);

1. Att den blir inkallad att konstant interagera med medborgare i sitt dagliga arbete,
2. att den, trots att gräsrotsbyråkraten arbetar i en byråkratisk struktur, har ganska omfattande självständighet vilket uttrycker sig (bland annat) i möjligheten att fatta självständiga beslut som respons till förväntningar och tillgängliga resurser, det vill säga ett handlingsutrymme (*professional discretion*),
3. att den potentiella påverkan som gräsrotsbyråkraten har på medborgaren är ganska omfattande.

Det går tydligt att se att läraryrket faller in under dessa tre villkoren då lärare dagligen möter elever i en skolmiljö (1.) och att de har en relativ självständighet att utforma och utföra lärande så länge de följer aktuella regelverk (2.) och deras påverkan på klientelet är i sin natur onekligen omfattande (3.) (Lipsky, 1969).

Vidare finns det enligt Lipsky tre aspekter som präglar gräsrotsbyråkraterns arbete vilka är att;

1. tillgängliga resurser är otillräckliga,
2. arbetet utförs där hotet av våld och/eller ifrågasättandet av gräsrotsbyråkraterns auktoritet är regelbunden och att,
3. förväntningarna på gräsrotsbyråkraterns arbetsuppgifter är tvetydig eller motsägande och inkluderar onåbara idealiserade dimensioner (Lipsky, 1969).

4.1.2 Hotet av kaos

Läraryrket är ofta präglat av överfulla klassrum där läraren har ansvar för alltför många elever som samtidigt kräver intensiv uppmärksamhet (Lipsky, 2010). I dessa klassrum är hotet av kaos överhängande vilket Lipsky menar innebär att de omständigheter som krävs för att lärande ska kunna äga rum tillintetgörs. För läraren är alltså jobbet att upprätthålla en viss nivå av disciplin i klassrummet för att kunna fokusera på utbildningen. Svaret på detta hot är vidare personlig eller professionell auktoritet. Ju mer auktoritet som kan utövas desto mindre blir hotet och lärarens etablerade kontroll i klassrummet (Lipsky, 1969). Ju mer läraren behöver lägga sin arbetstid på att disciplinera eleverna desto mindre tid går att lägga på det faktiska lärandet (Lipsky, 2010).

4.1.3 Tvetydiga förväntningar på gräsrotsbyråkraten

Lärare förväntas skapa kompetenta samhällsmedborgare av elever som de inte varit involverade med innan de börjar i deras klass. Eleverna i fråga är inte alltid frivilliga deltagare i utbildningen utan kan tvingas dit av lagar, regler och andra auktoriteter, liksom skolplikten (7 kap. 20 Skollag). Eleven kan ha tidigare erfarenheter eller känslor som negativt påverkar undervisningen, något som läraren då behöver bemöta (Lipsky, 1969). På samma sätt är lärare icke-frivilliga tjänstemän där tvetydigt formulerade ramverk hindrar dem från att göra *professionellt utfört* arbete, samtidigt som klientelet, i sin samarbetsovillighet och bristande formbarhet, det vill säga anpassning till skolmiljön, aktivt arbetar emot

dem (Lipsky, 1969). Genom sitt handlingsutrymme har läraren makt att påverka sina elever. Hur läraren väljer, utifrån sitt eget intresse, egna värderingar, information och tillgängliga resurser.

Läraren balanserar mellan förväntningar och krav för att uppnå sitt uppdrag (Winter, 2002) och förväntas behandla eleverna rättvist och opartiskt samtidigt så förväntas de, av politiker och vårdnadshavare, behandla individuella elever baserat på deras unika meriter. För att möta dessa utmaningar från elever, vårdnadshavare och politiker behöver lärare använda sitt handlingsutrymme. Detta innebär att läraren hittar den bästa lösningen på vad som anses som viktigast i det individuella fallet samtidigt som förväntningar och krav blir uppfyllda. Detta innebär att läraren behöver vara likgiltiga till dessa motstridiga rollförväntningar för att kunna välja en av dem, i stället för att försöka tillfredsställa flera, eller alla (Lipsky, 1969; Perry, 2012).

4.1.4 Begränsningar i handlingsutrymmet

Ju mer kontroll som utövas i form av rollförväntningar från politiker och från allmänheten desto mindre blir lärarens handlingsutrymme och desto mer betraktas gräsrotsbyråkraten som rigid i sin arbetsroll (Lipsky, 1969). Allmänheten såsom vårdnadshavare är ofta inte medvetna om de krav och regler som lärare förväntas arbeta efter. Utan det är det arbetet som läraren uppvisar som tolkas som gällande regler och krav. På så vis kan lärare påverka hur allmänheten förväntar sig att skolan ska vara och på så vis blir också läraren måltavla för alternativa åsikter om detta (Winter, 2002). Med andra ord kan man säga att förväntningar från exempelvis vårdnadshavare kontra förväntningar från de som strukturerar lärarnas arbetsuppgifter går emot varandra vilket leder till att lärare ses som att de inte uppfyller sin arbetsroll i vårdnadshavares ögon, trots att de uppfyller kraven från ovan, och vice versa (Lipsky, 1969). Hur läraren ser på sitt upplevda handlingsutrymme blir då avgörande för hur kvalitativt arbetet blir. I samma situation kan en lärare ses som rigid och strikt arbeta efter reglerna och en annan som tillmötesgående och uppfyllande av individuella behov (Perry, 2012).

4.1.5 Dissonans och upplevelse av misslyckande i arbetet

Detta kan ses som att skapa en dissonans hos läraren där uppfyllandet av krav från ena sidan kan riskera bli ett misslyckande från den andra. Risken är då att läraren behöver skapa coping mekanismer för att friskriva sig ett personligt eller professionellt ansvar på grund av klyftan mellan förväntningar och bristande resurser (Winter, 2002). Fokuset kan då exempelvis bli på de elever som anses som *smarta* som Lipsky uttrycker det,

- *“If I can’t teach them all, I can try to teach the few who have something on the ball.”* - Michael Lipsky (1969).

Det blir således, för den läraren som vill utföra det som den anser som kvalitativt arbete, där man ger upp att göra det lilla extra för de elever som inte är lika anpassningsbara som andra. Vanligare blir det att läraren blir rigid och friskriver sig från ansvar för de som faller mellan stolarna för att inte se sig själva som misslyckanden i sin arbetsroll (Lipsky, 1969). Attityden i lärandet tenderar att bli en partisk simplificering av eleverna där stereotyper styr gräsrotsbyråkraten arbete och blir ett skydd för läraren från anklagelser om brister i yrkesrollen från allmänheten. Elever kategoriseras in i kompetensgrupper, vilka som är *smarta*, vilka som är problematiska för att gräsrotsbyråkraten ska kunna rättfärdiga sitt arbete, vilket får stora konsekvenser på arbetets kvalitet (Lipsky, 2010, Lipsky,

1969). Eleverna blir således själva ansvariga för hur de blir sedda och kategoriserade av läraren där uppträdandet fungerar som en reflektion av deras egen anpassningsbarhet och vilja att lära sig (Lipsky, 1969).

I kärnan av lärares arbetsroll förekommer alltså en dissonans mellan personlig och professionell moral och byråkratiska ramverk som hindrar lärare från att utföra sitt arbete till en högre standard i beslutsfattandet på grund av bristfälliga resurser och tid för att tillämpa lämpliga resurser i det individuella fallet (Lipsky, 2010). Lärare får då gå utanför professionens etablerade skydd för att fånga in elever som glider från vad läraren upplever är ett minimum för att kunna ta del av utbildningen (Lipsky, 1969). Gräsrotsbyråkratens arbete går till stor del ut på att uppfylla mål men samtidigt kräver arbetet improvisation och anpassning till individuella fall som läraren möter i sitt arbete (Lipsky, 2010).

4.1.6 Övergång

Konsekvenserna av denna styrning som formar lärares praktiska arbete är ofta att tilliten mellan lärare och politiker, lärare och vårdnadshavare och mellan lärare och elev blir bristfällig, beroende på vem läraren fokuserar på och försöker tillfredsställa. Som redovisat för i kapitlet om Tidigare Forskning så är elevens tillit till lärare och skola en väsentlig del för att eleven ska lyckas akademiskt. Detta tänker jag titta vidare på genom Robert Putnams teori om *socialt kapital*.

4.2 Socialt kapital, Robert Putnam

4.2.1 Det sociala kapitalet

Det sociala kapitalet handlar om tillit, till sina närmaste men också till avlägsna främlingar. Det handlar om knutna band mellan individer, sociala nätverk och förståelsen att man ömsesidigt stöder varandra för att uppnå individuella och gemensamma mål. Ett starkt socialt kapital innebär att man har ett socialt nätverk där man litar på att man på ett eller annat sätt kommer få tillbaka det man ger bort, men inte nödvändigtvis från personen man gett bort till (Putnam, 2000). Nätverken innebär gemensamt ansvar och de sociala banden mellan individer upprätthåller beteenderegler som gruppen anser som viktiga och likt det sociala arbetets definition om hur rättigheter och mål förverkligas genom ett kollektivt ansvarstagande i ett socialt sammanhang. Tanken är att *tillit främjar socialt liv* där man inte ständigt behöver överväga om ens ansträngningar kommer att bli återgäldade vid varje interaktion utan man är övertygad om att produkten av ens handlingar kommer längre ner i ledet (Putnam, 2000).

4.2.2 Socialt kapital under uppväxten

Hur man är som person, om man är benägen till att lita på främlingar, ge bort saker utan att omedelbart förvänta sig något tillbaka, inte vara benägen till att ljuga eller fuska, kan ses som en produkt av att man växt upp i en gemenskap med ett starkt socialt kapital. Synen på ömsesidighet och tillit till andra, det vill säga det sociala kapitalet, formas alltså av personliga erfarenheter och kan ses snarare än som karaktärsdrag, som en spegel på sedvänjor i samhället (Putnam, 2000).

Barns utveckling är format av deras sociala kapital och produceras av utvecklingen av tillit och normer av ömsesidighet inom bland annat barnets familj och skolan, med lärare och andra jämnåriga. Denna utveckling påverkar barnets beteenden, möjligheter och utveckling och det är därför väsentligt att värna om för barnets utveckling, både socialt och akademiskt (Putnam, 2000). Det sociala nätverket skapar möjligheter till relationer som kan ge utrymme för barn att uttrycka behov, hur de vill att saker ska gå till i gruppen och vara aktiva i sin

utveckling. Lärare som har utrymme och tid att lära känna sina elever och skapa starka relationer har möjlighet att påverka dem då det sociala kapitalet är stort och de lutar på lärarens omdöme (Putnam et al, 2003) Litar barnet på att barnets ansträngningar är meningsfulla och kommer återgäldas i framtiden är barnet mer troligt att lyckas akademiskt och få höga betyg och klara sig i livet. För att utveckla relationer och skapa tillit är det vidare det informella sociala kapitalet som är mest effektivt i detta syfte, såsom interaktioner utanför klassrummen eller anordnade aktiviteter som vanligtvis står utanför den ordinarie skolgången (Putnam, 2000).

4.2.3 Ett socialt superlim, det anknytande sociala kapitalet

Det sociala kapitalet fungerar enligt Putnam som ett sorts superlim där de som redan är integrerade i gruppen kontinuerligt stärker sin tillhörighet till gruppen genom interaktionen med varandra. Om du mår dåligt, kommer gruppen också anstränga sig för att du ska må bättre, har du svårt i en uppgift kommer gruppen hjälpa dig förstå den. Detta stärker förtroendet mellan aktörerna i gruppen och skapar en ömsesidighet och en vilja att vara aktiva medlemmar i gruppen (Putnam, 2000; Putnam, 2002). Med ett starkt socialt kapital är det därför ofta svårt att lämna eller avlägsna sig från gruppen självmant och hamnar man utanför är det också väldigt svårt att ta sig tillbaka in igen.

Det sociala kapitalet kan ha effekten att det endast ger positiv inverkan på de som är inom gruppen, men har negativ inverkan på de som är utanför (Putnam, 2002). En grupp med ett starkt socialt kapital kan te sig som för tätt bunden för att en utomstående ska kunna klämma sig in och bli en del av den. Har man varit frånvarande länge så kan de ansträngningar du behöver göra för att gå med kännas alldeles för stora och oåtkomliga. Det Putnam kallar för anknytande socialt kapital är det som håller gruppen ihoplimmad men sedan finns det bryggande sociala kapitalet är den del av det sociala kapitalet som möjliggör att de utanför gruppen har möjlighet att ta sig in eller de som är i gruppen men rör sig i utkanterna, att ta sig in till mitten och bli en aktiv del av gemenskapen (Putnam, 2000; Putnam, 2002).

4.2.4 Det bryggande, inbjudande sociala kapitalet

Det bryggande sociala kapitalet är det, enligt Putnam, det svåra kapitalet att uppnå i en grupp. Det blir lätt att de som är i gruppen reproducerar det anknytande och stärker sig själva men är alltid inte tillåtande för dem som står utanför eller de som står i begrepp att bli utanför. Det finns socialt kapital som inte ger positiv inverkan på gruppen eller på samhället i stort. Det sociala kapitalet är ett kraftfullt redskap att skapa gemenskap och produktivitet i en grupp men beroende på hur det används så kan det användas för, i samhällets ögon, oönskade ändamål. Det gäller alltså för dem i gruppen att se till att det sociala kapitalet används för goda ändamål och kräver kontinuerlig ansträngning för att uppnå detta. Ett kapital, socialt eller ett fysiskt, såsom en hammare, kan användas för att bygga eller förstöra (Putnam, 2000).

5. Metod

5.1 Population

5.1.1 Semistrukturerade intervjuer

Mitt syfte har varit att undersöka hur skolfrånvaro ser ut enligt lärare som arbetar på grund- och högstadieskolor och vilka strategier de upplever främja- eller hindra arbetet. Syftet har också varit att undersöka hur lärare ser på att skolfrånvaro ökar och vilka faktorer detta beror på. Nyckelordet i forskningsfrågorna i relation till val av metod var upplevelser och för att bäst undersöka dessa upplevelser gjordes flera övervägningar utifrån två principer. För att kunna göra slutsatser om någon annans upplevelser gör man tolkningar av synliga handlingar, kroppsspråk eller ord. Det talade språket och kroppsliga uttryck kan förmedla vad en person känner i sin inre värld (Ahrne & Svensson, 2022). Forskningsfrågorna är således kvalitativa i sin natur då forskningsfrågorna söker svar genom subjektiva tolkningar från språkliga utsagor om subjektiva upplevelser, attityder och känslor. Den metod som bedömdes vara mest lämplig för att generera dessa språkliga utsagor var kvalitativa semistrukturerade intervjuer (Bryman, 2016).

Kvalitativ metod och intervjuer innebär möjligheter att ge nyanserade svar på studiens frågeställningar utefter de principer som etablerats ovan. Dessutom bedömdes att semistrukturerade intervjuer kunde ge dessa svar inom studiens begränsade tidsperiod. Andra alternativ, såsom analys av dagboksanteckningar, bloggar eller fokusgrupper (Ahrne & Svensson, 2022) bedömdes vara för avancerade eller tidskrävande med tanke på studiens förutsättningar som studentuppsats med en deadline.

5.1.2 Urval

För att hitta lämpliga deltagare som skulle ge förståelse av fenomenet skolfrånvaro gjordes sökningarna utifrån ett antal kriterier utifrån Brymans råd (2016); Deltagarna ska vara utbildade lärare och arbeta på högstadieskola. Denna erfarenhet anses lämplig då det innefattar ett visst intresse eller erfarenhet av fenomenet skolfrånvaro och är därmed relevant för syftet med studien (Bryman, 2016). Skolorna där deltagarna erfarit sina upplevelser ska vara geografiskt placerade inom Sveriges gränser vilket ger ett stort omfång av potentiella deltagare med olika upplevelser av frånvaro.

För vidare variation i resultat bör lärare helst vara från olika skolor och kommuner. Dessa kriterier menar Bryman (2016) skapa förutsättningar för att få stor variation i den data som blir insamlad från deltagarna. Det gjordes dock en avgränsning för att säkerställa en viss homogenitet, att deltagarna arbetar inom Sverige med samma regler och lagar, men också en viss heterogenitet i att de arbetar på olika platser i Sverige med olika kulturella och sociala sammanhang, likt det Bryman (2016) argumenterar för om urvalets kontext. Resultat från olika skolor i olika regioner och kommuner minskar chanserna att datan som insamlas bara beror på ett förhållande som är unikt för just den skolan, eller för hur just den kommunen fungerar (Ahrne & Svensson, 2022).

Ingen avgränsning gjordes för deltagarnas arbetslivserfarenhet eller arbetad tid på den nuvarande skolan då det inte anses relevant för att ge svar på forskningsfrågorna. Nya som gamla lärare bedömdes kunna ge olika perspektiv, upplevelser och insikter om frånvaro samt försäkra ytterligare variation till att ge svar på forskningsfrågorna (Bryman, 2016).

5.2 Datainsamling

5.2.1 Litteratursökning

I processen att lära mig mer om forskningsområdet söktes relevanta artiklar på två olika databaser. Sökningarna gjordes med avsikten att hitta information om effekter, konsekvenser och strategier i relation till frånvaro men också hur lärarens roll är relevant i detta. Det gjordes sökningar på Sociological Abstract via Proquest med sökorden: school absence, school refusal, truancy, teacher's role, teacher influence, prevention. Det gjordes även sökningar på ERIC via Proquest med sökorden: truancy, teacher, school engagement, absenteeism. Detta har utgjort grunden för denna studie och har format min initiala förståelse för ämnet.

5.2.2 Rekrytering av deltagare

För att rekrytera lärare för intervjuer gjordes inledningsvis utskick via mejl till arton rektorer för högstadieskolor inom Malmö kommun där de ombads att vidarebefordra mejlet med informationsbrev om projektet till relevanta deltagare. E-postadresser till rektorer hittades genom sökningar på Google med sökord som exempelvis; "Högstadieskolor i xxx kommun". Av dessa initiala utskick återkopplade en lärare med intresse att delta. Ytterligare fyrtio utskick gjordes sedan men sökningarna utökades till andra kommuner i Sverige, uppdelat på två perioder där till slut tre lärare återkopplade sitt intresse. Därtill kom tre som tillkom via ett snöbollsurval.

I de fall där fysiskt möte var möjligt så besöktes lärarna på de skolor där de var verksamma vilket Bryman menar kan ge bättre förståelse i det intervjupersonen berättar (Bryman, 2016). I de fall där geografiska hinder omöjliggjorde fysiska möten utfördes intervjuerna via Zoom-, alternativt Teams-möten med kamera vilket är ett lämpligt alternativ enligt Bryman (2016). Två av sju intervjuer genomfördes via Teams Meetings och två av sju genomfördes via Zoom. Innan intervjuerna påbörjades testades ljudkvaliteten på inspelningsapparaten tillsammans med intervjupersonen. I de tre intervjuerna som genomfördes på plats så gjordes dessa i skolsalar på intervjupersonens arbetsplats. För samtliga intervjuer gav deltagarna samtycke att intervjun spelades in.

5.2.3 Intervjuguide

Inför intervjuerna konstruerades en intervjuguide (Se Bilaga 2) som, utifrån forskningsfrågorna, ämnade att ge stöd till forskaren i form av öppna frågor med övergripande teman. Intervjuguiden strukturerades med tre huvudteman. Teman valdes i intresse för att få förståelse i deltagarnas perspektiv men tillåta flexibilitet i hur de kunde besvaras (Bryman, 2016). De frågorna som formulerades i intervjuguiden var baserade på Brymans råd om hur intervjuguiden bör formuleras (Bryman, 2016). Temana behövdes vara centrerade runt forskningsfrågorna, öppna nog för att kunna justeras beroende på intervjun, var formulerade så att de kan svara på forskningsfrågorna och på ett sätt så att det är relevant för deltagarna i fråga (Bryman, 2016).

I utformningen av intervjuguiden lades stor vikt på att inte låta förutfattade meningar forma denna (Bryman, 2016). De teman som formulerades gjordes med en viss ordning så att de svarar på de frågor studien syftar till att besvara men utan att vara för specifik så att det finns rikligt utrymme för lärare att uttrycka sig fritt, något Bryman (2016) rekommenderar. Syftet var att utformningen av dessa teman och sammanhängande frågor skulle utgöra en grund och skapa förutsättningarna för att deltagarna skulle kunna, med relativt liten påverkan från mig som intervjuare, uttrycka sig om deras upplevelser i arbetet med skolfrånvaro. Vidare

ska det sägas att frågorna inte blev ställda i exakt denna form eller ordning. Med tanke på naturen av semistrukturerade intervjuer så kunde deltagarna svara på frågor som inte hunnit ställas eller så omformuleras de för att anpassa till det individuella samtalet (Ahrne & Svensson, 2022; Bryman, 2016). Intervjuerna spelades in med en ljudinspelare där innehållet i efterhand skrivits ut i fulltext i Word-dokument för vidare analys.

5.3 Genomförande av analys

Efter varje intervju så bearbetades innehållet så snabbt inpå som möjligt med råd från Bryman (2016) hur detta bör göras. Efter genomläsning av den genomarbetade transkriberingen och de anteckningar som gjordes under intervjuerna noterades det som var särskilt intressant och viktigt och strukturerades i öppna koder. Under perioden där dessa koder bearbetades uppkom det hur olika koder gick att tolkas ur olika teoretiska perspektiv och hur de relaterade till tidigare forskning (Bryman, 2016). Efter materialet kategoriserats i dessa initiala koder så kunde man också identifiera flera mönster i materialet utifrån vad som upprepas av olika lärare, olikheter i lärares berättelser och hur materialet relaterades till de teoretiska perspektiv som har reflekterats över i kodningsprocessen. Dessa mönster delas vidare in i mer fokuserade kodningar. Den fokuserade kodningen sorterades sedan in i teman utifrån hur koderna sågs innehålla gemensamma element inom de kontexter som etablerats. Därefter identifierades större teman som vidare kunde delas in i underteman (Se avsnittet om Resultat & Analys).

5.4 Forskningsetik

Denna studie har en universalistisk ställning tagits om att etiska principer såsom att göra gott, informerad frivillighet och professionalitet aldrig får brytas (Bryman, 2016). Deltagarnas inblandning har begränsats till att diskutera de ämnen som relaterar till studien och inga frågor irrelevant till studien- eller personliga frågor har ställts och samtalen har styrts i syfte att upprätthålla denna princip. I genomförandet av studien har Vetenskapsrådets riktlinjer för god forskningssed genomgående i studens genomförande (Vetenskapsrådet, 2024). Vidare har råd och anvisningar från Socialhögskolan (2022) beaktats i studien.

5.4.1 Informationskravet

Informationskravet har beaktats och deltagarna har blivit informerade om all relevant information om studien och dess användningssyfte, bland annat genom utskick av informationsbrev (Se Bilaga 1) och muntliga redogörelser i samband med intervjuerna. Deltagarna har även blivit informerade om att deltagandet är frivilligt och att de kan avbryta när som helst om de inte längre vill delta (Socialhögskolan, 2022).

5.4.2 Samtyckeskravet

För att uppfylla samtyckeskravet har samtycke insamlats skriftligt eller säkerställt på alla stadier av deltagarnas delaktighet om att de har rätt att bestämma om villkoren och längden på deras delaktighet. Ingen tidigare relation mellan forskare och deltagare förelåg innan deltagandet (Socialhögskolan, 2022).

5.4.3 Konfidentialitetskravet

För att uppfylla konfidentialitetskravet har alla uppgifter om deltagare identifierats i studien. Vidare har deltagarna försäkrats anonymitet genom säker förvaring av insamlat material så att inte obehöriga kan få tillgång till materialet och genom förstörelse/radering av materialet efter studiens slut (Socialhögskolan, 2022).

5.4.4 Nyttjandekravet

Insamlade uppgifter används endast för forskningsändamål och inga andra syften vilket uppfyller nyttjandekravet (Socialhögskolan, 2022).

6. Resultat och analys

Det har identifierats tre centrala teman i lärarnas utsagor. De teman som har identifierats belyser hur lärare arbetar för att främja närvaro och förebygga elevers ogynnsamma utveckling. Analysen bidrar till en förståelse hur lärarnas möjligheter och hinder till att bygga relation skapar förutsättningarna för skolans hälsofrämjande- och sociala arbete. Det första temat handlar om hur lärarna arbetar för att stärka elevernas känsla av tillhörighet genom relationen, med undertema hur relationen skapar engagemang och hur relationen byggs i den informella miljön. Det andra temat handlar om att eleverna behöver tro på sina förmågor för att främja närvaro och hur lärarna uppnår detta. Det sista temat handlar om hur lärarna arbetar med att anpassa skolmiljön för att bekräfta elevernas behov, med undertema om organisatoriska begränsningar och vårdnadshavares påverkan på lärarnas möjligheter till detta.

6.1 Att stärka en känsla av tillhörighet genom relationen

Som ovan diskuterats i tidigare forskning så finns det mycket evidens för att lärarens relation till eleven är viktig för undervisningen. Detta tema kommer fokusera på kopplingen mellan elevernas närvaro och känslan av trygghet och förtroende för läraren.

6.1.1 Relationen speglar engagemang

I frågan om hur man främjar närvaro svarar lärare 1:

Det handlar ju inte om att döma. Utan att de ska känna sig välkomna. De ska känna sig trygga. De ska också känna att de lär sig. De ska känna sig sedda, det är jätteviktigt och det är ett ständigt engagemang både i klassrummet men även utanför.

Läraren beskriver ett ständigt engagemang för att elever ska känna att skolan är en trygg plats som ger utrymme för att lära sig. Denna beskrivning stämmer in på Teuscher & Malkova (2018) och deras resonemang om hur en trygg skolmiljö kan främja engagemang. Detta går också att koppla till Mac Iver & Mac Iver (2014) där det diskuteras hur lärarens beteenden påverkar elevers inställning till skolan. Dessa erfarenheter formar deras sociala kapital som Putnam (2000) diskuterar om hur barns utveckling beror på personliga erfarenheter av förtroende. Lärare 3 berättar att det är ganska god närvaro på hans lektioner, vid frågan på varför hen tror att det är så svarar hen:

Jag tror just det att de faktiskt känner att jag bryr mig om vi kommer till skolan eller inte och det tror jag är avgörande. Det kan man bara se till sig själv om jag hade gått jobbet varje dag, eller till och med om jag hade struntat att gå till jobbet och ingen hade reagerat. Då hade jag kanske inte gått till jobbet heller. Då hade man kanske känt så här "men skitsamma, det är ingen som märker om jag är här eller inte, då kan jag lika gärna stanna hemma." Så att jag tror att det måste märkas och det måste vara lite svårt att inte ha gått i skolan.

Lärare 3 betonar här vikten av att eleverna känner att hen bryr sig, för att de ska komma till lektionerna. Läraren gör en jämförelse med att gå till jobbet och hur man lätt skulle bli omotiverad att gå dit varje dag om ingen uppmärksammade ens

närvaro. Detta stämmer överens med hur elevens uppfattning om hur lärarens behandling av eleven påverkar hur motiverad eleven är att fritt gå till skolan enligt Donat et al. (2014). Detta stämmer också överens med hur det ömsesidiga förtroendet skapas i det sociala kapitalet enligt Putnam (2000).

Lärare 2 berättar hur man som lärare behöver bli accepterad av eleverna:

Man har inte en naturlig auktoritet bara för att man är lärare, respekten kommer inte automatiskt för att man är lärare utan man måste förtjäna den hos varje elev. Man visar dem vad man står för och hur man gör i skolan så får de efter man etablerat ömsesidigt förtroende anpassa sig till det (...) Relationen ska göra så att de saknar sina lärare, sina klasskompisar och därför inte vill missa skolan - det är det förebyggande arbetet är, när de väl är borta är det kört.

Detta faller in på vad Donat et al. (2014) menar med "lärarrättvisa". Eleven får ett förtroende för läraren när eleven uppfattar läraren som rättvis vilket eleven speglar och därför väljer att delta i undervisningen som läraren leder. I delaktigheten i den sociala gemenskapen konstruerar eleven band som försvårar distansering vilket går att koppla till Putnams (2000) teori om socialt kapital och hur gruppens beteenden och värderingar tas in av individen och stärker individens ansträngningar till gruppen. Detta är en del av det sociala arbetet där ett kollektivt ansvarstagande är en viktig del för att förverkliga målgruppens utveckling och rättigheter. Eleven lär sig hur man beter sig i skolan genom tilliten till läraren och anpassningen till gruppen. När väl en relation etableras så vill inte eleven missa skolan då tillhörigheten blir ett slags superlim. Den relationsbyggande processen kan också förstås som det Lipsky (1969) menar hur lärare försöker minimera hotet av kaos. Relationen och tilliten den skapar tillåter läraren att fokusera på det viktiga, nämligen att lära ut.

Lärare 4 berättar om hur man behöver motivera eleverna till att vara delaktiga i undervisningen:

De tycker att jag är lite sträng men att jag tycker om dem - vi ska lära oss, ha roligt och trivsamt men vi ska lära oss (...) Det ska vara ett gott klimat i klassrummet, att det liksom ska vara tillåtet att göra fel. Vi är här för att lära oss. Vi ska ha det roligt och trivsamt tillsammans. Jag försöker också oftast jobba väldigt mycket utifrån. Alltså, vad är det för syfte med det här? Varför ska ni lära er detta? Jag tror att det för mig själv är väldigt viktigt om jag ska göra ett arbete för att veta varför eller så. (...) Vet man inte vad man vill bli så förstår man inte syftet med att plugga och då gör man inte det, vill man inte så gör man inte det.

Tankesättet lärare 6 har, stämmer in på hur Mac Iver & Mac Iver (2014) argumenterar för att elevers inställning till skolan beror på om eleven ser skolan som legitim och rättvis, för att eleven ska vilja delta. Detta, med Ekstrand (2015) i åtanke, stärker även elevens känsla av självkontroll och den sociala förankringen till läraren. Lärare 1 pratar om sina egna erfarenheter av vad som påverkade det egna engagemanget i skolan:

varför gick man själv på just dessa lektionerna? varför brydde jag mig om det här ämnet och det handlade oftast om att man hade en lärare som brydde sig om dig, att man var entusiastisk och så vidare. Och jag tror att det inte är något som har förändrats där men jag tror att som lärare nu så förstår man mycket mer vikten av att ha en relation som inte bara är lärare/elev - utan också ibland medmänniska helt enkelt. (...) Har du en god relation så blir det en god undervisningsmiljö

Enligt lärare 1 var det främst den individuella relationen till läraren som gjorde att undervisningen blev intressant, likt vad Sahin et al. (2016) diskuterar om hur relationen är viktig för elevens intresse i ämnet. Vi får även insikten här att en viktig del av relationen bygger på att man ser varandra som medmänniskor. Lärare 7 syftar till något liknande tankesätt:

Jag ser dem som individer men att vi har olika roller i samhället. Lika väl som personalen har olika roller så har eleverna det också (...) Och det är ju superviktigt för att de ska liksom veta att jag känner och jag ser deras behov. Och sen i praktiken så ser de också att du anpassar dig hela tiden efter deras behov. Så reproduceras det, liksom.

Förhållningssättet som lärare 7 pratar om här går att förstås som produktionen av tillit och normer av ömsesidighet. När relationen är etablerad kan eleven lita på, med Putnam (2000) i åtanke, att elevens deltagande är värt ansträngningen och ger tillbaka till gruppen. Detta kan också liknas till det Ekstrand (2015) menar med att identifieringen av behov möjliggör för läraren att anpassa skolmiljön. Lärare 5 utvecklar:

Om de inte får ett intresse i ämnet kan de få intresset i mig som lärare, om det inte finns en relation till läraren så varför ska de lyssna på dig? Det krävs en relation för att eleverna ska ta till sig kunskapen.

Enligt lärare 5 så är det inte nödvändigtvis viktigt att eleven är intresserad av ämnet som undervisas eftersom relationen har en bärande roll i detta syfte. Det viktigaste för att främja närvaro är att eleven känner sig trygg i skolan, något som relationen bygger på enligt Sahin et al. (2016) vilket ökar elevens engagemang i ämnena enligt Teuscher & Malkova (2018).

Närvaron främjas genom att eleverna får känslan av att deras närvaro är trygg och meningsfull. Klimatet spelar stor roll på hur elevernas inställning till skolan ser ut. Lärare visar genom att skapa relationer som bygger på trygghet, känslan av att bli sedd, att deras röster blir hörda vilket gör att de lättare anpassar sig till skolmiljön och blir mottagliga för undervisningen vilket, med Putnam et al. (2003) i åtanke, kan liknas till ett starkt socialt kapital. Det är detta det sociala arbetet handlar om och lärarens relationsbyggande arbetet går att se som att skapa social rättvisa i skolan.

6.1.2 Relationen byggs i den informella miljön

Lärare 5 pratar om det informella sociala kapitalet som är det som verkar bäst för att stärka tillhörigheten till det sociala nätverket.

Jag är oftast ute i korridoren eller sånt och snackar med elever och det skapar ju ganska mycket gratis relation eller, det är det som bygger relationerna. Det gör nog också ganska mycket att man kan prata om olika saker på olika sätt sen under lektionerna för att de har den relationen till mig och de förstår utan att jag liksom har sagt var jag står i olika frågor och sånt.

Det som bygger relationen som möjliggör lärande är enligt lärare 5 de interaktioner som man gör med eleverna utanför undervisningen. Lärare 7 beskriver en liknande strategi:

Men det skapar också trygghet rent i skolan som institution på samma sätt då och jag skapar rätt mycket relationer utanför också. Så jag tycker det är jätteviktigt att vi har de här Temadagarna och friluftsdagarna där man kan prata med dem och komma in på lite andra saker än bara skolarbete

Lärarna bygger relation utanför den formella skolmiljön vilket går att förstå som det informella sociala kapitalet som är mer effektivt i att få elever att anpassa sig i det sociala nätverket och anpassa sig till gruppens normer och beteenderegler, något som skapar ett bättre skolklimat under undervisningen enligt Putnam (2000). Lärare 1 gör samma sak och menar på att detta något som inte alla gör:

Jag kan prata om andra saker än skolan och jag har bra närvaro, förhållandevis på mina lektioner. Det är jag väldigt glad över, men jag tror också att jag är på alla bollar och det är jag. Men sen kanske inte det är så generellt så för skolan

Detta går att förstå, genom Lipsky (2010), hur relationsbyggandet utanför klassrummet gör så att mindre tid behöver allokeras för att skapa ordning i klassrummet. Genom att prata om andra saker än skolan kan elevens tillhörighetskänsla stärkas vilket gör så att eleven vill upprätthålla gruppens beteenderegler vilket i lärares fall kan skapa ett ordningsamt klassrum som främjar lärande, likt det Putnam (2002) skriver.

För att skapa en god undervisningsmiljö möter lärarna först eleverna i skolans informella miljö. Detta kan ses stärka tillhörighetskänslan, likt det Donat et al. (2014) argumenterar för och elevernas inställning till lärare och således undervisningen likt det Mills et al. (2021) diskuterar.

6.2. Fokus på elevens individuella förmågor och drivkraft

Detta tema kommer att fokusera på hur lärare kopplar elevernas känslor av kompetens och drivkraft till skolarbetet. Hur eleverna upplever sin förmåga i relation till skolarbete är något lärarna lyfter.

6.2.1 Att få eleven att tro på sin förmåga

Lärare 4 låter eleverna vara med och bestämma hur terminen ska utformas:

(Jag) låter eleverna bestämma så mycket som möjligt, Det här ska vi göra genom hela terminen, hur vill ni göra det? Vill ni ha halv lektion teori, halv lektion praktik eller ska vi dela upp det på halva

terminer? (...) Ni får koka och laga vad ni vill så länge jag får se att de kan det de behöver kunna för att uppnå kraven från skolan.

På detta sätt delar läraren med sig av en del av sin makt till sin elev och låter dem känna att de har kontroll över sitt skolarbete, vilket Ekstrand (2015) argumenterar för. Läraren använder också subtilt det Lipsky (1969) kallar för handlingsutrymme för att få eleverna att göra det de känner sig bekväma med samtidigt som hen ser till att de når de mål som krävs enligt skolans läroplan. Lärarens strategi ger även erfarenheter av att lyckas, liksom det Dräger et al. (2024) menar på är viktigt för elever.

Betydelsen av att eleverna känner att de har kontroll och är kompetenta i sitt skolarbete framkommer i lärarnas utsagor. Lärare 5 berättar vidare hur undervisning anpassas för varje individuell elev:

Ibland har man liksom uppgifter där vissa är starka i en sak, och sen att det finns de som inte har den styrkan. Så det är de som tänker eller planerar och sen dem som har styrkan som ska genomföra, men tillsammans så får man uppgiften att lyckas, liksom.

Ovan ser vi att läraren identifierar elevers olika styrkor och svagheter och anpassar skolgången därefter för att bättre passa deras behov (Ekstrand, 2015). Läraren berättar också det gör så att eleverna samarbetar för att lyckas, vilket även betonas av Dräger et al. (2024). Detta kan dessutom förstås genom hur de inom gruppen stödjer varandra för att uppnå gemensamma, och individuella mål liksom hur Putnam (2002) menar på att medlemmarna i det sociala nätverket hjälper varandra.

Lärare 1 och lärare 2 berättar hur man kan se på situationer när eleven inte klarar sig i skolan:

Det handlar om att få eleven att tro på sig själv, det finns ingen elev som inte vill lyckas, men det är inte alla som kan, så man får jobba som scaffolding och hitta det som gör att eleven inte tror på sig själv.

Att jobba stöttande och fungera som stöttepelare (scaffolding) för att hitta det som gör att eleven tror på sig själv går att förstå som det Virtanen et al. (2018) syftar till hur man behöver jobba kring eleven, identifiera stressrelaterade faktorer och anpassa dessa till eleven för att förenkla elevens närvaro i skolan. Dessutom stämmer det in på hur det är avgörande att eleven har känslor av kompetens för att klara sina mål enligt Ekstrand (2015).

(...) att komma nära eleverna och försöka se deras egna styrkor för de har ju tappat förtroendet, plocka ner alla stora mål så att det inte är helt oövervinnligt. De ska känna att de klarar av små bitar i taget.

Citatet betonar vikten att eleven ska känna att den klarar av det som förväntas av den. När de inte gör det är det lärarens uppgift att identifiera vad som överväldigar (Virtanen et al., 2018) och återställa de kärnkompetenser de behöver för att prestera väl i skolan (Ekstrand, 2015). Lärare 5 uttrycker sig som följande.

Man ska försöka hitta styrkorna i eleverna tror jag är nyckeln. Det är vanligt kanske att det kommer jättemycket förväntningar från skolan på eleven som gör att eleven inte kan möta det, liksom. Då kan man skapa nya förväntningar tillsammans med elever.

Läraren menar att elevens prestation beror på den upplevda kontrollen och sitt självförtroende att klara uppgifterna i skolan. Lärare 5 anpassar dessa förväntningar och målen för att de ska upplevas som uppnåbara, som Virtanen et al. (2018) menar är viktigt.

Lärarna beskriver hur elevers förväntningar, förtroende i förmågor och individuella styrkor kan påverka deras inställning till skolan. Lärarna behöver anpassa förväntningar, målformuleringar och miljöer så att elever känner att skolmiljön inte blir överväldigande.

Elevernas upplevda kontroll över sin situation menar lärarna är av avgörande vikt för att främja närvaro och ett högt engagemang. Virtanen et al. (2018) argumenterar för att ett högt engagemang korrelerar med låga nivåer av utbrändhet vilket här betonas av lärarna där de förebygger utbrändhet och höjer engagemanget genom att stärka elevernas kärnkompetenser (Ekstrand, 2015).

Att lärare behöver bygga relation för att stärka elevens självkänsla, tillhörighet till gruppen och uppfattning om egen förmåga till skolarbetet går att koppla till det sociala arbetets principer om att stärka målgruppens självkänsla och att främja barnets bästa, empowerment och social rättvisa (Akademikerförbundet SSR, 2014). Lärarna beskriver hur deras arbete i att förebygga frånvaro bland annat går ut på att identifiera riskfaktorer och hitta skyddsfaktorer vilket också gör att man kan samverka med andra professionella och skapa insatser som är individuellt anpassade till eleven.

6.3 Det upplevda handlingsutrymmet och vårdnadshavares inflytande

Den tidigare forskningen visar på hur faktorer på bland annat familje- och skolnivå påverkar skolfrånvaro vilket även belyses i intervjuerna. Detta tema handlar om hur lärarna upplever att bristande resurser och organisatoriska begränsningar påverkar deras arbete. För att kunna främja elevers hälsa och utveckling krävs det att det finns tillräckligt med personal och att samverka mellan de olika professionerna, både internt och externt finns på en adekvat nivå.

6.3.1 Lärares förmåga att anpassa skolmiljön utefter behov

Lärare 7 berättar hur de har ett större antal lärare som har mer tid att se till elevernas behov.

Vi har rätt mycket personal. Så vi har ganska många vuxna omkring våra elever (...) Det är inte så att man kan älska alla och ha förtroende för alla. Men då finns det alltid någon annan som någon kan ha förtroende för. Så det finns möjligheter alltså. Vi har lite små-klasser, lite stora klasser så man kan fixa och klistra vid behov, liksom.

Detta går att förstå genom Perry (2012) som att lärarna på skolan har utrymme och möjligheter att arbeta inom de etablerade ramarna för sitt arbete samtidigt som de uppfyller sitt uppdrag med kvalité och kan ägna sig åt att bygga relation, i

syfte att främja engagemang som Teuscher & Malkova (2018) diskuterar. Lärare 5 berättar hur hen navigerar sitt handlingsutrymme för att göra något liknande:

läroplanen är väldigt tolkningsbar så kan man förklara varför man gjort det så får man det igenom, man kan göra på vilket sätt som helst så länge man får med alla kunskapskraven så det är väldigt styrt på vilken lärare man har, hur mycket tid och resurser och tid att planera sin undervisning.

Läraren visar på sin förmåga att tolka sitt handlingsutrymme för att nå sina mål med att hjälpa eleven och samtidigt stanna i sin arbetsroll. På så vis kan man se hur läraren tacklas med tvetydiga förväntningar på arbetsrollen från andra aktörer, som Winter (2002) säger. Detta är dock inte alltid så lätt, lärare 1 berättar hur det var på förra jobbet:

Det handlade också om att söka upp eleven då eleven inte var närvarande, till exempel att jag sprang en hel del till och med undervisning på lördagar i hemmet med vissa elever när det var riktigt illa. Därför att man ville att eleven skulle klara sig (...) Men det där orkar man inte i längden. Det går inte. Nej, det är inte hållbart.

Läraren tog på sig att arbeta på helger och gå utanför sin arbetsroll för att försöka se till att eleven skulle klara sig. Detta nyanseras ytterligare av lärare 2:

Vi får inte hemundervisa det är lag, men vi gör det ändå för att vi ser ju att det är det enda rimliga för vissa - vad man försöker göra är att hitta lösningar, men vi har inte lagligt stöd att göra det - men jag kan tycka att, jag både förstår föräldrarna och ungdomarna som inte klarar det - det är jobbigt att stå på den sidan som säger att; "fast ni måste ändå komma".

Lärare 2 försöker genomföra sitt uppdrag men upplever inte att hen har handlingsutrymmet att tänja på gränserna då skolans regler är för begränsande. Därav blir det, med Lipsky (1969) i åtanke, ett misslyckande av att inte kunna ge bra kvalitet på sitt arbete.

Lärarna i studien beskriver hur deras förmåga att förebygga frånvaro genom att bygga relationer begränsas av den tid, de resurser och upplevda handlingsutrymmet de har för att uppnå goda resultat (Lipsky, 2010). Att inte lyckas bygga och upprätthålla sina relationer med eleverna kan resultera i dissonans och skapa copingmekanismer för att hantera detta på grund av att regler och ramverk dikterar lärares utrymme att stödja elever (Winter, 2002).

6.3.2 Organisatoriska begränsningar

Lärare 5 beskriver sitt upplevda handlingsutrymme i relation till hemmasittare:

vi har inte resurserna för att möta hemmasittare - ett problem mellan olika myndigheter, vem som ska ta tag i problemet, eleven blir slussad, ingen vill ta ansvar och så händer inget och faller ur världen - ingen återkoppling vad det gör och vad resultatet av arbetet blir - vi har inte anställda som kan åka hem till eleven och hämta dem liksom.

Lärare 5 ser inte möjligheter i sitt handlingsutrymme att göra det som krävs för att få eleven till skolan, på grund av bristande samverkan och otillräcklig information vilket går att tolka genom Winter (2002) som menar på hur lärare kan friskriva sig ansvaret när de inte klarar sitt uppdrag. Den bristande samverkan inom skolan och med andra professioner i det sociala arbetet kan här tolkas vara en faktor som gör att elever faller mellan stolarna det Henry & Yelkperli (2017) diskuterar om hur otillräckliga resurser på samhällsnivå kan påverka elevers närvaro. Lärare 3 berättar hur viktiga resurser försvann men har på senare tid kommit tillbaka:

Och sen fanns det ju också mindre grupper på skolan, för högstadieelever som inte klarar av att vara i vanlig klass som låg avskilt från den vanliga skolan. Men sedan stängde man ju ner de här resursskolorna och alla skulle in i samma klassrum för då skulle ju alla inkluderas. Men det märkte man ju ganska snart att det inte funkade. Så det har ju varit några år där detta inte har fått finnas. Så jag tror att min skola ligger lite i framkant av vad det gäller högstadieskolorna i kommunen med att vi har så många olika undervisningsgrupper.

Ovan betonas vikten av att man anpassar skolan efter elevernas behov (Virtanen et al., 2018) vilket i detta fall resulterat i ett sämre engagemang hos eleverna. Detta går också att förstå hur byråkratiska ramverk hindrar lärare från att utföra ett kvalitativt arbete (Lipsky, 2010). Lärare 2 berättar hur de under liknande förutsättningar ändå fortsatt med den typen av utbildning:

Sen har vi ju vi fuskat hela tiden med det. Vi har ju någon slags bland-undervisning och så ringer och vi ger hemuppgifter och vi gör en massa saker för att underlätta för de här eleverna som mår dåligt, till exempel. Men rent lagligen så har vi faktiskt inte rätt till det.

Lärare 2 beskriver att för att kunna nå eleverna och kunna erhålla någon form av engagemang i skolarbetet hos eleven så behöver man göra saker som inte egentligen ingår i deras arbetsuppgifter. Att eleverna i större utsträckning kan rättfärdiga sin frånvaro sätter större press på lärare att prestera utöver de ordinarie uppgifterna (Lipsky, 1969; Ekstrand, 2015). För att arbeta relationsbyggande och eliminera riskfaktorer behöver lärare samverka med andra professioner inom det sociala arbetet för att kunna fullfölja sitt uppdrag, såsom skolkuratorer, skolpsykologer och socialarbetare på socialtjänsten (Skolverket, 2025). Byråkratiska ramverk och regler hindrar läraren från att göra det den ser som viktigt för att bygga relation likt det Lipsky (1969) menar på. En sämre anpassning för eleverna minskar därmed engagemang och ökar risken för frånvaro (Teuscher & Makarova 2018; Virtanen et al., 2018).

6.3.3 *Vårdnadshavarens samarbete*

Vikten av att vårdnadshavare samarbetar med skolan betonas av lärare 2:

Har eleven föräldrar som är engagerade så hör ju av sig och säger att 'ja, nu är det jobbigt här. Det här och det här har hänt och därför'. Då känner vi ändå att barnet på något sätt är omhändertaget och får vård, hjälp vad det nu är. Medan de som inte har så bra stöd

hemifrån, då kändes det som att vi var tvungna att göra mer för det är ganska stor skillnad när ingen hör av sig och eleven bara är borta.

När läraren får information och försäkras om att eleven är trygg genom föräldrarnas involvering och kommunikation, försäkras läraren också om att det finns ett socialt nätverk som kan stödja eleven. Detta går att koppla till Putnam (2000) om hur barns beteende formas i samspelet med vårdnadshavare. Samarbetet kan då fortsätta för att eleven ska återvända till skolan (Sahin et al., 2016). Lärare 7 upplever att kulturell bakgrund kan påverka hur föräldrars delaktighet i skolan ser ut:

De kom liksom från en helt annan kultur. Skolan har ju en helt annan vikt, den är viktig. Man hade ju alltid föräldrarna med sig, de litade ju på att vi gjorde vårt bästa, kommer alltid på möten. Det var liksom aldrig några diskussioner. Jag hade inga problem med föräldrarna där. Till skillnad från med svenska födda. Mindre tillit, mer ifrågasättande. De vet vad svensk skola ska vara och de vet sina rättigheter, tror de, men de glömmer sina egna skyldigheter.

Citatet kan tolkas som att vårdnadshavares påverkan kan associeras till familjens kulturella bakgrund. Lärare 7 upplever att svenskfödda familjer tror sig ha mer rättigheter vilket går att koppla till Perry (2012) om hur allmänheten ställer krav på vad lärare ska göra vilket minskar lärarens handlingsutrymme. Lärare 4 berättar om konsekvenser på föräldrars ovillighet att samarbeta:

Vi har ju till och med en kille i åttan där när mamman mår dåligt så har hon pojken hemma. Och då får ju barnet bilden av att skolan inte är viktig och jag tror att det är därför hemmasittare ökar också dels det här omhändertagandet så barn och inte vågar testa grejer och då blir det ju psykiskt sjukdom av det med för de blir rädda för precis allting. Så jag tror det viktigaste egentligen för att få bort hemmasittande är att föräldrarna måste börja samarbeta med skolan och de måste börja lita på att deras barn kan.

Citaten från lärare 7 och lärare 4 illustrerar hur vårdnadshavares delaktighet kan ha både positiv och negativ påverkan på elevens delaktighet i skolan, vilket kopplas till Inman et al. (2019). Detta går att koppla till vad Putnam et al. (2003) säger om hur det sociala kapitalet som formas hemma kan ses påverka elevers möjligheter till att bli en del av sociala gemenskaper.

Vårdnadshavare är viktiga för ändamålet att skapa en god skolmiljö med en kultur som främjar lärande, tillit och samarbete då det sociala kapitalet hemifrån påverkar hur det sociala kapitalet formas i skolan. Hur eleverna väljer att interagera, och med vilka förväntningar som de har på sig själva och andra i det sociala nätverket (Putnam, 2000: Putnam et al, 2003). Vad vårdnadshavare förväntar sig av lärarna kan också ses som begränsande av lärarnas möjligheter att bygga relationer (Perry, 2012). Samverkan mellan lärare och andra professioner och vårdnadshavare anses vara av betydande vikt enligt lärarna. För att lärare ska kunna arbeta relationsbyggande så krävs det att samverkan mellan inblandade professioner är tillräcklig för att elever inte ska falla mellan stolarna.

7. Diskussion

7.1 Resultatsammanfattning

Det lärarna i denna studie betonar i relation till den första frågeställningen, om hur lärare ser på frånvaro och vad som förebygger frånvaro i deras arbete, går det att se att detta stämmer överens med vad den tidigare forskningen säger. Genom att bygga och fostra en god relation kan lärarna stärka elevers kompetenser och självförtroende i relation till skolarbetet. De kan därmed förstärka elevernas engagemang i skolan vilket, likt det Virtanen et al. (2018) menar, kan förebygga frånvaro. Syftet med relationen är enligt lärarna en strategi för att uppmärksamma elevernas behov och på så vis anpassa skolmiljön för att främja närvaro och reproducera de beteenden och tankesätt som läraren ämnar till att fostra i gruppen.

Likt det Ekstrand (2015) menar, fokuserar lärarna på att stärka elevernas individuella kompetenser för att öka engagemanget i skolan. När elever tror på sig själva och upplever deras miljö som positiv och ett starkt socialt kapital, likt det Putnam (2000) diskuterar, så ökar även ansvarstagandet i relation till gruppen och det sociala nätverket och på så vis kan man se hur dessa normer och förväntningar reproduceras. Några lärare lägger även vikt på att eleverna ska se sina lärare som medmänniskor, med olika roller men med samma värde. Detta kan ses att stärka tillhörigheten till gruppen och skolan vilket vidare främjar engagemanget och samarbetet för att uppnå gemensamma mål (Putnam, 2002).

I detta syfte så är elevernas vårdnadshavare viktiga. Enligt lärarna så kan vårdnadshavares involvering i elevernas skolgång spela stor roll i elevernas inställning och engagemang i skolan. De normer och värderingar som reproduceras i hemmet kan ses överföras till hur eleven beter sig i skolmiljön (Putnam, 2000). Därför är det viktigt att vårdnadshavare litar på lärarna och att de vill deras barns bästa. Detta skulle kunna beskrivas som både en möjlighet och ett hinder i lärares arbete att förebygga frånvaro, vilket kan kopplas till den andra frågeställningen. Samverkan mellan olika samhällsfunktioner är avgörande i lärarnas arbete. För att eleven ska uppleva skolan som viktig behöver läraren resurser för att bygga på detta. När skolan är för rigid i sin förmåga till att anpassa miljön efter elevens behov så minskar engagemanget likt det Teuscher & Malakova (2018) menar på och så blir det lättare för eleven att rättfärdiga sin frånvaro, likt det Ekstrand (2015) argumenterar för. När samverkan brister och skolan inte ger nödvändiga resurser till läraren i form av personal, skolmaterial och pedagogiskt stöd så kan lärare uppleva att det är upp till dem själva och riskerar personlig utsatthet i sin ansträngning att hjälpa sin elev till följd av en bristande samverkan med interna och externa aktörer. Detta liknas till det Lipsky (1969) kallar för dissonans som blir ett misslyckande i läraren när den ger upp. Beroende på adekvata eller otillräckliga resurser kan det också innebära ett hinder eller en möjlighet för läraren i sitt arbete för att förebygga frånvaro.

7.2 Metoddiskussion

Enligt Bryman (2016) ska en kvalitativ studie eftersträva att upprätthålla god trovärdighet och äkthet. I denna studie har det intervjuats sju lärare, som är verksamma i olika kommuner runt om i Sverige. Av de utsagor som tagits med i Resultatavsnittet så har det gjorts vissa klipp för att få en mer konkret redovisning av lärarnas uttryck. Detta kan potentiellt påverka hur materialet har tolkats och bearbetats i analysen (Bryman, 2016). De databassökningarna som initialt gjordes för att hitta mer information relevant till forskningsfrågan kan ha speglat mer av

förutfattade meningar om forskningsfrågorna och fenomenet skolfrånvaro än tänkt. Det som motiverade sökningarna färgades av en förutfattad mening om att frånvaro kan ha allvarliga negativa konsekvenser, vilket resulterade i flera artiklar om ungdomars potential till brottslighet. I efterhand inser jag att detta visar på en vilja och i att hitta vissa resultat vilket visar på en viss subjektivitet (Bryman, 2016).

Till hur väl studiens struktur och utförande besvarade de två utformade frågeställningarna går det att argumentera för att trovärdigheten i studien är hållbar eftersom det finns en tydlig röd tråd där viktiga poänger och slutsatser från den tidigare forskningen tillsammans med de två teorierna lyser igenom och återfinns i resultatet. Det fanns dessutom inte någon tidigare koppling mellan forskaren och deltagarna och genom den valda urvalsmetoden, vilket gjorde att urvalsbias undveks. För att öka trovärdigheten ytterligare kan innehållet som tematiseras få gå igenom relevanta deltagare igen för att bekräfta, utveckla eller nyansera utsagans innehåll och innebörd.

I rekryteringen av deltagare som var lämpliga att ge svar och insikter på forskningsfrågorna som formulerats, var det kanske förväntat att det var lärare som var intresserade av fenomenet skolfrånvaro som valde att delta i studien. Andra lärare, som inte har ett lika stort intresse, hade dock potentiellt kunnat ge andra insikter om frånvaro och hur det kan upplevas annorlunda för att ge nyans på problemet. Detta skulle kunna argumenteras vara en svaghet med studien eftersom antagandet att samtliga deltagare har liknande intressen i frånvarofrågan, homogenitet, skulle kunna ha en inverkan på studiens generaliserbarhet (Bryman, 2016).

När det kommer till generaliserbarhet så skulle det kunna argumenteras att studien skulle behöva ha fler än sju deltagare för att uppvisa god trovärdighet, detta påstående ligger i linje med Bryman (2016). Det ska dock poängteras att under rekryteringsprocessen för denna studie arbetade många lärare med nationella proven och andra viktiga bedömningsmoment vilka var orsaken till många bortfall. Under mer lovliga förhållanden hade intervjuerna kunnat genomföras under en mindre stressfylld period i lärarnas arbetsliv vilket potentiellt hade resulterat i fler svar från olika lärare som kunnat ge ett större urval med mer nyans på resultatet, likt det Bryman (2016) säger om variation i urvalet och heterogenitet.

Avslutningsvis så har semistrukturerade intervjuer vissa begränsningar och det har eftersträvat trovärdighet i att inte påverka deltagarnas utsagor med egna åsikter och tankar genom bland annat passivitet i intervjuer och genom utformningen av intervjuguiden (Bryman, 2016). Jag har i min analys haft i åtanke behovet av att deltagarnas uttryck går att förstå i en bredare kontext för att få djup på min analys. De citat som har använts för analys i resultatdelen är i största möjliga mån oklippta för att försäkra om att inte egna värderingar och åsikter har påverkat analysen (Bryman, 2016).

7.3 Resultatdiskussion

I lärarnas arbete att bygga en god relation för att försäkra sina elever en god skolgång så är det viktigt att många olika delar samspelar för att detta ska bli möjligt. I denna studie skildras skolan som en social plats där relationer skapas och samarbete främjas för att undervisningen ska bli framgångsrik.

Undervisningen verkar bero mer på hur eleverna upplever skolan och sina relationer i skolan än vad som faktiskt undervisas. Det är därför av intresse att titta på vad som främjar närvaro och förebygger frånvaro i den vyn, att de faktorer som spelar roll handlar om elevernas välmående och inställning till socialt

engagemang och samarbete. Det Putnam (2000) lyfter om det sociala kapitalet belyser detta och elevers delaktighet i skolan går att förstå som att deras roll i det sociala nätverket och hur den behöver vara meningsfull för att skolan ska bli intressant och närvaron ska vara motiverad. Vårdnadshavares involvering i elevernas skolgång och deras ansträngningar till att eleven upplever skolan som en positiv miljö är därför avgörande för att lärares relationsbyggande arbete ska kunna fortgå. Lärarna är begränsade till skolan av regler och lagar i sitt utförande av sina relationella uppgifter. I denna studie har det belysts att lärarna befinner sig i ett slags mellanläge, där lärarnas möjligheter till att påverka frånvaron beror på tillgängliga resurser i form av tid, information och frihet i att göra självständiga beslut men också i samarbete med elevers vårdnadshavare.

Det som också kan skildras i lärares utsagor är hur relationen till eleven, utöver funktionen av att den får eleven att ställa sig positivt till skolarbete, kan även tolkas vara en funktion till att skapa en miljö där lärande blir möjligt. Lipsky (1969) beskriver hur hotet av kaos är en förutsättning i lärares arbete och relationen kan tolkas bli en sorts kontinuerlig garant för att ordningen upprätthålls. Kombinerar man denna förståelse med Putnams (et al., 2003) teori om hur medlemmarna i det sociala kapitalet gemensamt upprätthåller ansvarstagande i gruppen i strävan efter gemensamma mål så skapar det ökad förståelse för hur ordningen i klassrummen reproduceras. Det kollektiva ansvarstagandet som, enligt det sociala arbetets principer (Akademikerförbundet SSR, 2014) förutsätter förverkligandet av mänskliga rättigheter går också att koppla till detta. Social rättvisa och empowerment kan ses som en central del av lärarnas arbete. Att främja närvaro och förebygga skolfrånvaro i delaktigheten och samarbetet i ett socialt sammanhang bidrar till att främja elevens utveckling.

Ur detta perspektiv så går det även att förstå elevers involvering i normbrytande beteenden och brottslighet som en avsaknad av ett positivt socialt kapital. Saknar eleven trygga relationer i skolan men också i hemmet så kan eleven vända sig till andra arenor för att uppnå behovet av att känna tillhörighet och gemenskap, likt det Sanders (2024) menar på. Med denna förståelse kan man tolka lärarnas relationella arbete som en del av det förebyggande socialt arbetet i skolan. Avsaknaden av ett positivt socialt kapital och positiva relationer verkar aktivt för en ogynnsam utveckling och innefattar en bristande samverkan mellan professioner inom och utanför skolan. Detta betonar vikten av att lärare får de resurser som krävs och att det finns ett elevhälsoteam som kan samverka för att möjliggöra det relationsbyggande arbetet.

Av intresse var också en av lärarnas uppfattning att annan kulturell bakgrund kan vara en faktor till hur vårdnadshavares inställning till skolan ser ut. De "svenskfödda" hade mer uppfattningar om rättigheter, och bristande insikt om deras skyldigheter till att främja elevers skolgång vilket ger implikationen att ett intersektionellt perspektiv behövs på hur lärare bättre kan samarbeta med vårdnadshavare i mötet med olika attityder gentemot skolan. I detta syfte kan socialarbetarens kunskapsläge bidra till hur lärare kan förbättra sina förutsättningar att bygga relationer med sina elever och vårdnadshavare. Det sociala arbetets roll i skolan kan verka för att stödja lärare i hur de skapar en känsla av tillhörighet i relation till individens kulturella och sociala kontext.

I denna studie har det hittats att lärares arbete att förebygga frånvaro i stor del handlar om att bygga relationer för att skapa en skolmiljö som är anpassad till eleverna vilket i sin tur möjliggör lärande. Enligt Skolverket (2025) har elevhälsan ett gemensamt ansvar men det är lärarna som kommer i nära och daglig kontakt med eleverna och har möjlighet att skapa en större förståelse av deras problembild. Skolfrånvaro går att se som ett definitivt hinder för lärare att utföra

sitt arbete då närvaron är en förutsättning vilket innebär sämre möjligheter för lärare att främja elevernas hälsa och utveckling. Skolfrånvaron beror på flera faktorer men en växande trend är att eleverna själva väljer att vara frånvarande, med eller utan vårdnadshavares stöd (Ekstrand, 2015), vilket innebär ett större krav på lärarnas tidiga insatser för få en god relation till eleverna. Otrygghet och psykisk ohälsa är en stor del av detta och det är därför av intresse att förbättra samverkan inom elevhälsan för att bättre möjliggöra lärarnas arbete att bygga relationer. Genom att använda sig av lärares kunskaper kan elevhälsan lättare identifiera och förebygga eller åtgärda de riskfaktorer som påverkar elevens möjligheter till lärande och tillämpa lämpliga insatser.

Det sociala arbetet som lärarna gör i skolan, att stärka självkänsla, främja empowerment och skapa delaktighet i ett socialt sammanhang är av betydande vikt i det hälsofrämjande arbetet (Skolverket, 2025). För att eleverna ska vilja gå till skolan och ta del av utbildningen så krävs det att lärare kan skapa en miljö där elevernas kompetenser stärks och att de har förtroende för skolan och lärarna. För elevhälsans arbete blir det därför fördelaktigt att skapa det utrymme lärarna behöver för att utföra detta arbete och den kontinuerliga samverkan bör anpassas för detta syfte. Lärare kan få kunskaper och utveckla strategier i relation till eleven som elevhälsan kan dra nytta av för att stödja det hälsofrämjande arbetet både inom och utanför skolan. De sociala insatser som kan behövas, både främjande, förebyggande och åtgärdande av socialarbetare kan förbättras av det arbete som lärare gör i sin vardag. Lärarnas relation till både elever och deras vårdnadshavare kan alltså ses som en möjlighet och en inkörsport för socialarbetare att inhämta information och kunskap i samverkan för att bättre individanpassa insatser för att förebygga frånvaro och stärka elevens anknytning till skolan, men även på andra arenor där ungdomen eller familjen behöver stöd. Dessutom kan socialarbetares externa samverkan med lärare bidra till att band lättare knyts mellan socialarbetare och vårdnadshavare samt elev vilket kan vara behjälpligt när kompletterande sociala insatser blir nödvändiga.

7.4 Vidare forskning

Denna studie har utgått från lärares perspektiv på skolfrånvaro och vilka möjligheter och hinder de har i deras arbete. Något som har framkommit ur intervjuerna är att skolans organisering och tillgängliga medel kan spela stor roll i lärares arbete för att förebygga frånvaro och främja närvaro. För framtida forskning skulle det vara intressant att vidare undersöka hur skolan på organisatorisk nivå kan påverka lärares möjligheter i detta. Beroende på hur den kommunala budgeten ser ut, var i kommunen skolan är placerad och hur stor skolan är så tilldelas ekonomiska medel i olika mängder. Beroende på hur dessa begränsade medel allokeras kan det i sin tur påverka lärares möjligheter att arbeta för att förebygga skolfrånvaro.

En ytterligare vinkel i forskningen om skolfrånvaro är att undersöka hur motiveringen av fördelningen av dessa medel skulle kunna kopplas till och bidra till ojämlikheter för ungdomar och lärare i svenska skolor. Detta skulle även kunna kopplas till etiska problem med finansiering och resursfördelning av medel för hur det ser ut i det kommunala Sverige, där kommuner med olika socioekonomiska fördelningar kan ha varierande behov av medel för resurser i skolan men olika förutsättningar för att erhålla de medel som de behöver.

I denna uppsats har läraryrket beskrivits som en profession som bedriver socialt arbete men gör detta utan den bakgrund och fokus på social rättvisa och mänskliga rättigheter som socialarbetare och skolkuratorer har. För vidare

kunskapsutveckling av professionen och en bättre samverkan mellan professionerna hade det varit av intresse att undersöka möjligheterna till att implementera dessa principer till en del av lärares allmänna kunskapsläge och göra det sociala arbetets principer till en mer betonad del av deras praktiska arbete.

7.5 Slutsats & Avslutande diskussion

Avslutningsvis betonas vikten av elevens närvaro i skolan men också att det är på elevens villkor. Det finns ett tydligt behov av elever ska få social rättvisa, stärkt självkänsla och tillhörighet till skolan för att förebygga frånvaro. Det är lärarens förmåga att skapa relationer som möjliggör att eleven ska lära sig kunskap och att samspela med andra. Därför är det viktigt att det finns en balans mellan de resurser som tillhandahålls lärare och den samverkan mellan olika professioner som finns för att lärare ska kunna i sin yrkesroll främja en god och trygg skolmiljö. Genom perspektivet av det sociala kapitalet ser vi hur skolan är en social plats där olika normer, värderingar och beteenden fostras och utvecklas lika mycket som det är en plats där man ska lära sig algebra och språk.

Skolans sociala grunder formar hur eleven tar till sig skolarbetet, individuella ansträngningar och framtidsplaner. Skolan behöver alltså vara en plats där dessa typer av värderingar är stärkta och ha lärare och annan personal som är förebilder för dessa elever att börja tänka på detta sätt. Genom perspektivet av gräsrotsbyråkraten (Lipsky, 1969) så belyses också hur olika aktörer, såsom vårdnadshavare, på olika nivåer har egna förväntningar på elevernas utbildning som inte alltid står i led med vad läraren själv anser som viktigt. Det behövs samverkan mellan dessa olika aktörer, vårdnadshavare och verksamma inom socialt arbete och att det finns en enighet i målformulering, kartläggning, planering och bedömning om vad som är bäst för eleven. Svårigheter kan ses uppkomma när det inte finns en tillräckligt god samverkan inom elevhälsan, med vårdnadshavare och med externa professioner och att lärarna då upplever att de då måste arbeta mot en annan eller till och med mot sina egna personliga värderingar.

För verksamma inom skolans sociala arbete så kan lärarnas arbete med att stärka elevens känsla av tillhörighet och välbefinnande ses som en central del i arbetet att förebygga frånvaro. Att stödja och möjliggöra detta arbete är något som kan, utifrån denna studie, argumenteras för att skapa insikter och möjligheter för elevhälsan att mer effektivt bedriva sitt hälsofrämjande arbete som kan resultera i mer individanpassade insatser och bättre samverkan och bidra till ett starkare helhetsperspektiv i skolans sociala arbete.

8. Referenser

Ahrne, G., Ahrne, G., & Svensson, P. (2022). *Handbok i kvalitativa metoder*.
Upplaga 3 Stockholm: Liber

Akademikerförbundet SSR (2014) *Global definition av socialt arbete*.
https://www.ifsw.org/wp-content/uploads/ifsw-cdn/assets/ifsw_124418-5.pdf

Bryman, A. (2016). *Social Research Methods*. 5:e uppl. Oxford University Press.

Donat, M., Dalbert, C. & Kamble, S.V. (2014). "Adolescents' cheating and delinquent behavior from a justice-psychological perspective: the role of teacher justice", *European Journal of Psychology of Education*, vol. 29, no. 4, pp. 635-651.

Dräger, J., Klein, M. & Sosu, E. (2024). "The Long-Term Consequences of Early School Absences for Educational Attainment and Labour Market Outcomes", *British Educational Research Journal*, vol. 50, no. 4, pp. 1636-1654.

Ekstrand, B. (2015). "What It Takes to Keep Children in School: A Research Review", *Educational Review*, vol. 67, no. 4, pp. 459-482.

Inglés, C. J., González-Maciá, C., García-Fernández, J. M., Vicent, M., & Martínez-Monteaudo, M. C. (2015). Current status of research on school refusal. *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 37–52.

Inman, A.G., Pendse, A.C. & Luu, L.P. (2019). "Person-Context Influences on Educational Involvement in Rural Cambodian Schools", *Journal of School-Based Counseling Policy and Evaluation*, vol. 1, no. 3, pp. 85-99.

Henry, G. & Yelkperi, D. (2017). "Truancy and Its Influence on Students' Learning in Dormaa Senior High School", *Asian Journal of Education and Training*, vol. 3, no. 1, pp. 43-52.

Lipsky, M. (2010). *Street-level bureaucracy: dilemmas of the individual in public services*. 30th anniversary expanded ed. New York: Russell Sage Foundation

Lipsky, M. (1969) *Toward a Theory of Street-Level Bureaucracy*. University of Wisconsin.

Mills, M., Howell, A., Lynch, D. & Dungan, J. (2021). "Approaches to Improving School Attendance: Insights from Australian Principals", *Leadership and Policy in Schools*, vol. 20, no. 3, pp. 404-415.

Mac Iver, M.A. & Mac Iver, D.J. (2014). "STEMming" the Swell of Absenteeism in Urban Middle Grade Schools: Impacts of a Summer Robotics Program, Society for Research on Educational Effectiveness.

Putnam, R.D., Feldstein, L.M. & Cohen, D. (2003). *Better together: restoring the American community*. New York: Simon & Schuster

Putnam, R.D. (red.) (2002). *Democracies in flux: the evolution of social capital in contemporary society*. Oxford: Oxford University Press

- Putnam, R.D. (2000). *Bowling alone: the collapse and revival of American community*. Revised and updated New York: Simon & Schuster
- Perry, K. (2012). *Framing trust at the street level: an empirical interpretive study of distrust and trust between frontline public sector employees and young men with minority ethnic backgrounds in Denmark*. Roskilde Universitet.
- Ramberg, J. *et al.* (2018) 'School effectiveness and truancy: a multilevel study of upper secondary schools in Stockholm', *International Journal of Adolescence and Youth*, 24(2), pp. 185–198.
- Sahin, S., Arseven, Z. & Kiliç, A. (2016). "Causes of Student Absenteeism and School Dropouts", *International Journal of Instruction*, vol. 9, no. 1, pp. 195-210.
- Saknad! Uppmärksamma elevers frånvaro och agera*, SOU (2016:94)
- Sanders, K. (2024). *The Impact of Family Systems on Juvenile Delinquency: A Systematic Review of the Literature*, California State University, Long Beach.
- SFS 2010:800. *Skollag*
- Skolverket (2025). *Skolans gemensamma elevhälsoarbete*.
<https://www.skolverket.se/skolutveckling/leda-och-organisera-skolan/elevhalsoarbete/skolans-gemensamma-elevhalsoarbete> (Hämtad 2025-03-28)
- Skolverket (2024a). *Främja närvaro och förebygga frånvaro*
<https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/framja-narvaro-och-forebygga-franvaro> (Hämtad 2024-11-19).
- Skolverket (2024b). *Frånvaro i skolan* <https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/franvaro-i-skolan> (Hämtad 2024-11-19)
- Socialhögskolan (2022) *Råd och anvisningar för uppsatsarbete*. Lund: Socialhögskolan vid Lunds universitet.
- Specialpedagogiska skolmyndigheten (2024) *Främja skolnärvaro*
<https://www.spsm.se/stod-och-rad/skolutveckling/framja-skolnarvaro/>
(Hämtad 2025-03-28).
- Teuscher, S. & Makarova, E. (2018). "Students' School Engagement and Their Truant Behavior: Do Relationships with Classmates and Teachers Matter?", *Journal of Education and Learning*, vol. 7, no. 6, pp. 124-137.
- Vetenskapsrådet (2024) *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet
- Virtanen, T.E., Lerkkanen, M.-., Poikkeus, A. & Kuorelahti, M. (2018). "Student Engagement and School Burnout in Finnish Lower-Secondary Schools: Latent Profile Analysis", *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 62, no. 4, pp. 519-537.

Winter, S. (2002). *Explaining Street-Level Bureaucratic Behavior in Social and Regulatory Policy*. Danish National Institute of Social Research (SFI)

9. Bilagor

 Informationsbrev	Bilaga 1
---	-----------------

Projektets titel: Lärares erfarenheter av arbetet med frånvaro på högstadiet	2024-11-13
Studiansvarig: Johannes Grände E-post: Johannes.grande@hotmail.se	Studerar vid: Malmö universitet, Fakulteten vid hälsa och samhälle, 205 06 Malmö, Tfn 040- 6657000
Handledare: Oskar Krantz E-post: oskar.krantz@mau.se	Utbildning: Socionomprogrammet Nivå: Kandidatexamen
<p>Hej,</p> <p>För närvarande skriver jag mitt examensarbete på socionomprogrammet på Malmö Universitet. Inriktningen på studien är att beskriva högstadielärares perspektiv på skolfrånvaro. Därför tillfrågar jag dig om medverkan i en intervju utifrån dina erfarenheter som högstadielärare.</p> <p>Intervjun är beräknad att ta ca 30-45 minuter. Konfidentialitet eftersträvas i undersökningen genom att ingen obehörig får ta del av materialet. Materialet förvaras så att det bara är åtkomligt för mig som är undersökningsledare. Rapportering av resultatet sker i form av en examensuppsats på Malmö Universitet och alla intervjupersoner kommer att avidentifieras så att det inte går att koppla resultatet till någon enskild individ. Ditt deltagande i studien är helt frivilligt och kan när som helst avbrytas utan närmare motivering. Det slutgiltiga arbetet kommer publiceras/offentliggöras på Diva-portal efter att det examinerats och godkänts.</p> <p>Du tillfrågas härmed om deltagande i denna undersökning.</p> <p>Vänliga hälsningar,</p> <p>Johannes Grände</p>	

Introfrågor

- Inspelning (om intervjupersonen godkänner det)
- Jag använder min intervjuguide som stöd och kommer ev. att anteckna under tiden
- Berätta om syftet (igen)

Jag vill höra om dina **upplevelser** - du får uttrycka dig helt fritt men försök ha ett fokus på hur du gör det du gör i ditt arbete

Uppvärmningsfrågor:

1. Hur länge har du jobbat som högstadielärare?
2. Varför ville du bli lärare?
3. Hur gick det till att du började jobba här?

1. Förebyggande i skolan

- Hur ser närvaron ut på dina lektioner?
 - Hur kan man se på att detta beror på?
- Jag gissar att du formar undervisningen så att barnen ska trivas och tycka skolan är rolig att gå till, men hur gör du när en elev inte vill gå till lektionerna?
- Jag förstår att det kan vara svårt att identifiera och isolera konkreta orsaker men hur ser du på orsakerna till att de blir mer oengagerade?
- Gör du detta utanför klassrummet också?
- Hur tror du att det du gör påverkar elevernas skolgång långsiktigt?
- Hur ser du på vad som påverkar mest till att elever är mindre frånvarande från skolan?
- Om du kunde tipsa en lärare med en oengagerad elev, vilket/vilka tips skulle du ge för att hjälpa dem i deras arbete?

2. Hur man kan se på frånvaro

- Hur ser frånvaron ut på dina lektioner?
- Har du många elever som regelbundet är frånvarande från lektionerna? Hur brukar det se ut?
- När elever har hög frånvaro, hur kan man se på tendenserna som leder till frånvaro?
- När någon är borta mycket från skolan, hur gör man som lärare?
- Om du kunde tipsa en lärare med frånvarande elever, vilket/vilka tips skulle du ge dem?
- Vilka utmaningar möter du i arbetet med frånvarande elever?
- 3. Resurser
 - Vad finns det för stöd att få som lärare när man märker att frånvaron av elever börjar stiga? Vart kan man vända sig och hur gör du när du behöver stöd?
- Hur ser samarbetet ut med andra, exempelvis kollegor eller vårdnadshavare, vad är utmaningarna?

Avslut - Avsluta mjukt

- Tycker du att jag har missat något?
- Har du några frågor?