

# **”Det betyder ju allt!” – En kvalitativ studie om professionellas arbete med elevens delaktighet i arbetet med problematisk skolfrånvaro**

”It means everything!” – A qualitative study of professionals’ work with student participation in the work with problematic school absenteeism

Robert Johansson & Robin Rehn

Examensarbete i socialt arbete och socialpedagogik 15 Hp

Socialpedagogiska programmet, 2019

Institutionen för individ och samhälle

Vårterminen 2022

Examinator: Annika Theodorsson

## Sammanfattning

Problematisk skolfrånvaro är ett växande problem i Sverige där skolorna tenderar att inte lyckas göra eleven delaktig i beslutsprocesser. Istället sätts interventioner in grundade på antaganden om bakomliggande orsaker till elevens frånvaro. Sedan 1 januari 2020 så är Barnkonventionen del av svensk lag. Detta ska försäkra att eleverna blir lyssnade till och att deras åsikter beaktas i frågor som rör dem själva. Syftet med denna studie var att undersöka hur professionella arbetar med elevens delaktighet i frågor om problematisk skolfrånvaro. Frågeställningarna som studien undersökte var ”Vilka attityder har professionella till elevens delaktighet?”, ”Vilka utmaningar och möjligheter upplever professionella med att jobba med elevens delaktighet?” samt ”Hur arbetar de professionella i praktiken med elevens delaktighet i planeringsprocessen vid problematisk skolfrånvaro?”. Studien utgick från en kvalitativ ansats och semistrukturerade intervjuer genomfördes med sex professionella i skolan. Tematisk analys användes för att analysera intervjuerna. Analysen har utgått från Harry Shiers (2001) delaktighetsmodell samt teori om barnets aktörskap. Resultatet visar att professionella är redo att lyssna på och beakta elevens åsikt i arbetet med problematisk skolfrånvaro men att psykisk ohälsa och en oförmåga att tänka långsiktigt kunde ses som hinder för elevens delaktighet. Relationsbyggande pekades ut som det främsta verktyget för att stötta eleven att uttrycka sin åsikt samtidigt som det upplevdes vara en av de största utmaningarna. Brist på tid och resurser lyftes som ett centralt hinder för att lyckas med det tidskrävande arbete som relationsbyggande innebär. Behovet av fler professionella i skolan med det sociala i fokus sågs som den främsta lösningen på denna utmaning.

Nyckelord: Barns delaktighet, problematisk skolfrånvaro, aktörskap, Shier, socialpedagogik

## **Stort tack!**

Först och främst vill vi rikta ett hjärtligt tack till studiens deltagare som tog sig tid och delade med sig av de erfarenheter och tankar som utgör studiens själva kärna. Utan er – ingen studie!

Vidare vill vi tacka vår handledare Elisabet Björquist för konstruktiv kritik, diskussioner, tips, idéer och hejarop.

Sist, men inte minst, riktas ett stort tack till våra familjer som stöttat oss och uppvisat stort tålamod och förståelse under sena kvällars skrivande eller när vi haft ansiktena djupt nere i böcker och artiklar. Ni är bäst!

Allt gott,

Robert & Robin

## **Innehållsförteckning**

Inledning .....	1
Syfte och frågeställningar .....	2
Centrala begrepp .....	2
Delaktighet.....	3
Problematisk skolfrånvaro .....	3
Planeringsprocess.....	3
Tidigare forskning.....	4
Barns delaktighet i beslutsprocesser .....	4
Problematisk skolfrånvaro .....	5
Sammanfattning .....	7
Sökord och databaser .....	8
Teori.....	8
Shiers ”Pathways to participation” .....	8
Barns aktörskap.....	10
Metod .....	11
Kvalitativ ansats.....	11
Semistrukturerad intervju.....	12
Urval .....	12
Förförståelse.....	13
Analysmetod .....	13
Tillförlitlighet.....	15
Trovärdighet.....	15
Överförbarhet.....	16
Pålitlighet .....	16
Möjlighet att styrka och konfirmera .....	16
Forskningsetiska ställningstaganden.....	16

Informationskravet.....	16
Samtyckeskravet.....	17
Konfidentialitetskravet.....	17
Nyttjandekravet.....	17
Resultat och analys.....	17
”Det betyder allt! Det är ju liksom det viktigaste...”.....	18
”...det är ju eleven som vet.”.....	21
”...att bygga relation är ju jätteviktigt. Men också det svåraste.”.....	23
”...få vårdnadshavare med på tåget.”.....	26
”...man räcker inte riktigt till...”.....	28
Diskussion.....	29
Professionellas attityder till elevens delaktighet.....	30
Utmaningar och möjligheter i arbetet med elevens delaktighet.....	31
Praktiskt arbete med elevens delaktighet.....	32
Metoddiskussion.....	33
Implikationer för socialt arbete och socialpedagogik.....	33
Framtida forskning.....	34
Litteraturlista.....	35
Bilagor	
Bilaga 1 – Intervjuguide	
Bilaga 2 – Informationsbrev	

## Inledning

Problematiske frånvaro i skolan är ett växande samhällsproblem. Bland annat menar Forsell (2020) att så är fallet och att det finns indikationer att många elever har omfattande frånvaro. Ifous (2020) som är ett fristående forskningsinstitut som drivs av Sveriges kommuner och regioner (SKR), friskolornas riksförbund och idéburna skolors riksförbund delar Forsells bild att problematiske frånvaro i skolan är ett växande problem.

Gren Landell (2020) skriver i sin debattartikel om att problematiske skolfrånvaro är ett problem som Sverige nationellt inte har tagit på tillräckligt stort allvar. Hon pekar bland annat ut att det inte har förts någon nationell statistik kring skolfrånvaro och att skolan för lättvindigt plockar bort skoltid från elevers schema istället för att arbeta fram en anpassad lärmiljö som gör att eleven vill eller kan närvara i undervisningen. Gren Landell et al. (2015) menar vidare att skolpersonal och vårdnadshavare har skilda uppfattningar om bakomliggande orsaker till att en elev utvecklar en problematiske skolfrånvaro. Skolpersonalen anser att den största faktorn till frånvaron är grundad i elevens familjeförhållanden. Främst så menar skolpersonalen att en problematiske hemsituation, en tillåtande föräldrastil, psykisk ohälsa eller föräldrar med ett missbruk av alkohol är de främsta orsakerna till att en elev utvecklar en problematiske skolfrånvaro. Detta står i kontrast mot att vårdnadshavare istället menar att problematiske skolfrånvaro grundar sig i faktorer som är relaterade till skolan. Ansari et al. (2020) har undersökt de långsiktiga konsekvenserna av skolfrånvaro i USA. De elever som hade större skolfrånvaro var som unga vuxna oftare mindre samhällsengagerade, hade större svårigheter med sin ekonomi, fick i större utsträckning statligt stöd för sin livsföring och hade oftare inte någon anställning. I en svensk kontext visar Hermansson & Dzanic (2014) att problematiske frånvaro kan leda till psykisk ohälsa, isolering, låg självkänsla samt låg tilltro till skolan, samhället och framtiden.

Sedan den 1 januari 2020 är Förenta nationernas konvention om barnets rättigheter (benämns hädanefter som Barnkonventionen)(SFS 2018:1197) en del av svensk lag. Detta har kastat nytt ljus på barns delaktighet eftersom artikel 12 fastslår att barn har rätt att uttrycka sin åsikt och bli lyssnad till i frågor som rör barnet. Barnets åsikter ska tas till hänsyn till i förhållande till barnets ålder och mognad. Att ta hänsyn till barnets åsikter i förhållande till barnets ålder och mognad är en utmanande avvägning som professionella ställs inför. Lundy (2007) lyfter fram att tidigare forskning visar att vuxna har en tendens att underskatta barnets förmåga att vara delaktig och att denna förmåga att vara delaktig i beslut faktiskt ökar ju mer barnet erbjuds att vara delaktig. Vuxnas attityder till barns delaktighet och barns förmåga att vara delaktiga blir här avgörande. I frågan om delaktighet i arbetet med problematiske skolfrånvaro så blir eleven beroende av de professionellas attityder för att deras delaktighet ska möjliggöras.

För att förstå elevens delaktighet som ett socialpedagogiskt problem så menar Cederlund et al. (2020) att kan detta kopplas till Hämeäläinens två basala utvecklingslinjer med fokus på den första. I den första linjen ses socialpedagogiken som ett stöd för mänsklig och social växt för alla människor i ett samhälle och under hela dennes livstid. Begrepp som deltagande, agentskap och aktivt och kritiskt medborgarskap är centrala. Socialpedagogiken ska bidra till att skapa

tillhörighet till samhället för människorna som befinner sig i det. Barnets delaktighet ses här som en viktig del i att barnet ska få möjlighet till mänsklig och social utveckling. Från ett socialpedagogiskt perspektiv så är frågan om elevens delaktighet högst relevant. Hämäläinen (2003) menar att socialpedagogikens uppdrag är att hjälpa människor att uppnå och bibehålla upplevelsen av mening och värdighet i sitt liv. I detta menar vi att delaktigheten kan vara en väg för att uppnå denna upplevelse. Delaktighet möjliggör för elevens upplevelse av mening och värdighet i sin vardag där skolan är en stor del av ett barns livsvärld.

Skolinspektionen (2016) har i sin kartläggning om omfattande skolfrånvaro lyft fram att skolorna tenderar att sätta in åtgärder som grundar sig på antaganden om orsaker till elevens frånvaro. Elevens röst blir sällan hörd, vilket inte bara gäller skolans verksamheter. Heimer et al. (2017) pekar exempelvis på vikten av att barnets röst blir hörd i kontakter med socialtjänsten. De har i sin studie påvisat den positiva effekten av att barnet tillåts delta i att definiera problemet vid planering av åtgärder. När barnet tilläts delaktighet så matchade interventionerna oftare med det dokumenterade problemet än i de fallen där barnets delaktighet brast.

Problematiserad skolfrånvaro är ett växande samhällsproblem som kan få långsiktiga konsekvenser för eleven. Skolans åtgärder grundas ofta på antaganden om orsaker till frånvaron, vilket gör att elevens röst i frågan sällan hörs. Barns delaktighet i frågor som rör barnet är numera lagstadgat och dessutom visar tidigare forskning bland annat att delaktigheten kan leda till bättre interventioner. Därför är det intressant att undersöka barns delaktighet i kontexten problematiserad skolfrånvaro.

### **Syfte och frågeställningar**

Studiens syfte är att ur ett professionsperspektiv undersöka hur högstadiet eleven kan göras delaktig i planeringsprocessen i samband med problematiserad skolfrånvaro.

- Vilka attityder har professionella till elevens delaktighet?
- Vilka utmaningar och möjligheter upplever professionella i arbetet med elevens delaktighet?
- Hur arbetar de professionella i praktiken med elevens delaktighet i planeringsprocessen vid problematiserad skolfrånvaro?

### **Centrala begrepp**

Nedan följer definitioner av tre centrala begrepp som behöver klargöras inför kommande delar av studien. *Delaktighet* är det mest centrala begreppet och utgör också själva fenomenet som undersöks. Detta i kombination med att delaktighet är ett begrepp som definierats på flera olika sätt gör att det blir viktigt att definiera detta begrepp först – så att läsaren vet vilken typ av delaktighet som avses. *Problematiserad skolfrånvaro* utgör kontexten där arbetet med elevens delaktighet undersöks och *Planeringsprocess* avser de beslutsprocesser som eleven görs, eller inte görs, delaktig i.

## **Delaktighet**

Delaktighet kan enligt Molin (2019, s. 26) ha en mängd olika innebörder. Exempelvis kan det handla om *integrering* eller att göra samhället *tillgängligt* för den som ska göras delaktig. Vissa menar att delaktigheten utgörs av individers *engagemang* i en aktivitet eller livssituation och ytterligare andra menar att delaktighet kan handla om *inflytande* i olika typer av beslut. Föreliggande studie fokuserar på det sistnämnda och utgår från Shiers (2001) delaktighetsmodell som definierar barns delaktighet som att barn blir lyssnade på, barn blir stöttade att uttrycka sin åsikt, barns åsikter tas hänsyn till, barn är involverade i beslutsfattande och barn delar makt och ansvar över beslutsfattande. Dessa olika punkter skapar tillsammans den definition av delaktighet som används i denna studie.

## **Problematiske skolfrånvaro**

Problematiske skolfrånvaro är ett paraplybegrepp som är tänkt att fånga in och täcka flera olika definitioner och typer av skolfrånvaro i ett terminologiskt spretigt forskningsfält (Kearney, 2008). Definitionen lyder:

*”Problematiske skolfrånvaro kan handla om ungdomar i skolåldern som (1) har missat minst 25% av sammanlagd skoltid under minst 2 veckor, (2) upplever stora svårigheter att närvara på lektioner under minst 2 veckor med betydande påverkan på ett barns eller familjs dagliga rutin, och/eller (3) är frånvarande under minst 10 skoldagar under en 15-veckorsperiod medan skolan pågår (d.v.s. minst 15% dagar borta från skolan). Gällande den senare situationen räknas de dagar som ett barn missat minst 25% av skoldagen som en frånvarodag.”* (Kearney, 2008, s.265, fritt översatt)

Begreppet omfattar alltså både hel och delvis frånvaro, såväl giltig som ogiltig frånvaro, som kan få betydande negativa konsekvenser i form av social exkludering, psykisk ohälsa och svårigheter att uppnå kunskapsmål (Gren-Landell et al., 2015).

Malin Gren-Landell föreslår i den statliga utredningen ”Saknad! Uppmärksamma elevers frånvaro och agera” (SOU:2016:94) att begreppet ”problematiske frånvaro”, som baseras på Kearney’s (2008, s. 265) definition, ska föras in i lagstiftningen om skolplikten.

## **Planeringsprocess**

Planeringsprocess innefattar den arbetsprocess som uppstår när professionella har identifierat att en elev har en problematiske skolfrånvaro. Detta arbete inkluderar de möten och eventuella interventioner som bedöms kunna motverka den problematiske skolfrånvaron och leda till närvaro i skolan för eleven. Initieringen av denna process finns reglerad i 7 kap. 19a § skollagen (SFS: 2010:800) som fastställer att om en elev har upprepad eller långvarig frånvaro från skolan så ska rektorn skyndsamt se till att utreda frånvaron i samråd med eleven, elevens vårdnadshavare samt elevhälsan. Vilka professioner som ingår i elevhälsan kan variera från skola till skola då det är upp till huvudmannen att avgöra hur många och vilka professioner som ska ingå i elevhälsan utifrån lokala behov och förutsättningar. Elevhälsans uppgift är att arbeta hälsofrämjande och förebyggande samt stödja elevernas utveckling mot utbildningsmål (Skolverket 2022). Ifall det framgår i en utredning om frånvaro att eleven är i behov av särskilt stöd för att uppnå de betygskriterier eller kriterier för bedömning av kunskaper som minst ska uppfyllas, så ska detta ges i enlighet med 3 kap. 7 § (SFS: 2010:800).



## **Tidigare forskning**

I följande avsnitt presenteras tidigare forskning under rubrikerna *Barns delaktighet i beslutsprocesser*, *Problematiser skolfrånvaro*, *Sammanfattning* samt *Sökord och databaser*. Eftersom studien fokuserar på barns delaktighet i beslut som rör dem så inkluderas även tidigare forskning rörande barns delaktighet i andra kontexter än skolan. Barns delaktighet i beslutsprocesser är det centrala i studien och problematiser skolfrånvaro utgör kontexten i vilken barns delaktighet studeras. Att inkludera tidigare forskning om barns delaktighet från andra sammanhang breddar därmed förståelsen kring barns delaktighet i beslut som rör dem. Den tidigare forskningen kring problematiser skolfrånvaro behandlar områdets terminologiska utveckling samt redogör för långsiktiga konsekvenser av problematiser skolfrånvaro.

### **Barns delaktighet i beslutsprocesser**

Barns delaktighet är beroende av huruvida vuxna ser barn som kompetenta aktörer som bär på kunskap som är värd att inkluderas. Cele & van der Burgt (2015) har genomfört gruppintervjuer med professionella som arbetar med stadsplanering i Sverige för att ta reda på deras syn på barns delaktighet i planeringsprocesser gällande utformning av fysiska miljöer. De lyfter i sin studie fram den beroendeställning som barn hamnar i gentemot vuxna. Ifall barnet inte ses som en kompetent aktör så kommer inte vuxna tillgodose någon form av delaktighet som innebär att barnet har en verklig möjlighet att påverka beslut. För att barn ska ges möjlighet till delaktighet så krävs det av vuxna att de ser barnet som kompetent. Ifall de vuxna lyckas med detta så finns det möjligheter att skapa en praktik som är delaktighetsfrämjande. Även Heimer et al. (2017) framhåller vikten av att se barn som kompetenta aktörer, vilket de kommit fram till genom att undersöka barns delaktighet i kontakten med socialtjänsten. De kunde påvisa att om barnet hade varit delaktigt i att definiera vad problemet var, stämde interventionen oftare överens med det dokumenterade problemet. Detta stod i kontrast till när barnet inte hade varit delaktigt i att definiera problemet utan där istället föräldrarnas problemdefinition stod i centrum. I dessa fall var matchningen mellan intervention och problem oftare bristfällig. I studien framgår det att barnets och föräldrarnas beskrivningar och uppfattningar om bakomliggande orsaker kunde skilja sig. Speciellt i de fall där föräldrarna misstänktes för vanvård eller att föräldrarna hade ett missbruksproblem. Föräldrarna försökte då ofta skylla på andra orsaker eller flytta ansvaret bort från dem själva.

I tidigare nämnda Cele & van der Burgt (2015) studie framgick att deltagarna hade olika syn på vad syftet med barns delaktighet var. Två olika syften framgick där det ena syftet var att barn skall vara delaktiga för att lära sig hur den demokratiska processen fungerar eller ge barn en känsla av gemenskap. Det andra syftet till barns delaktighet var att barns delaktighet skulle bidra till ny kunskap som kan användas i beslutsprocessen. Likt Cele & van der Burgt (2015) menar Carrol et al. (2019) att barns delaktighet har potentialen att bidra med nya perspektiv och synpunkter som vuxna riskerar att missa. Carrol et al. (2019) har genomfört två fallstudier i Auckland, Nya Zeeland där barn fått vara delaktiga i stadsplaneringen. Den första fallstudien innebar att barnen var delaktiga genom att barnen själva genomförde undersökningar bland andra barn i staden. Barnens forskningsfråga utgick från hur det var att leva i staden. Barnen samlade in data, analyserade denna och presenterade sedan vad de kommit fram till. I den andra fallstudien var barnen delaktiga genom att de var konsulter i planeringen av en stadspark i Auckland. Barnen fick lämna synpunkter om hur de önskade att parken skulle utformas för att

den skulle bli mer barnvänlig. Carrol et al. (2019) menar att när barn ges möjlighet och rätt stöttning för att vara delaktiga så ger det möjligheter till att barn kan vara med och bidra med nya perspektiv som annars hade missats eller inte fått ta lika stor plats. Ett exempel på detta var i den första fallstudien där barnen uppmärksammade forskarna på forskningsfrågor som de själva inte hade tänkt på men som de fann högst relevanta och som bidrog till att skapa en bild av hur barnen upplevde att leva i staden.

Som tidigare nämnts är barn i en beroendeställning gentemot vuxna när det kommer till deras möjligheter att påverka beslut. Lundy (2007) lyfter fram kritik kring hur Barnkonventionen har anammats inom skolväsendet. Data till analysen som förs i artikeln är inhämtat från ett större forskningsprojekt som genomfördes i Nordirland som undersökte inom vilka områden barnets rättigheter ignorerades eller tonades ner. I studien deltog mer än tusen skolbarn från 27 olika skolor. Artikeln granskar barnets rättigheter från ett barnrättsperspektiv och framför kritik angående vanligt förekommande förenklingar av konventionen som exempelvis 'elevens röst'. Sådana förenklingar av konventionen riskerar att missa den omfattning som konventionen faktiskt innebär. Lundy (2007) menar att vuxnas bekymmer kring barns delaktighet kan grundas i dels en skepsis rörande barnets kapacitet att tillföra någon form av användbar kunskap i beslutsfattande, dels en oro över att auktoriteter skulle försvagas och skolmiljön destabiliseras om barn gavs mer kontroll, och dels en oro över att det arbete som krävs för att införliva Barnkonventionen skulle vara för stor och att den tiden bättre spenderas på undervisningen. Vuxna tenderar att underskatta barnets förmåga att vara delaktig i beslut och riskerar därför att inte inkludera barnet i beslutsprocesser. Detta framstår som problematiskt då barnets förmåga att vara delaktig ökar ju mer barnet tillåts att vara delaktig (Lundy, 2007).

Cossar et al. (2014) framhåller i sin studie betydelsen av en god relation mellan barnet och den professionella för att meningsfull delaktighet ska kunna skapas. De har i sin studie intervjuat barn om sin delaktighet i kontakten med socialtjänst i England. Resultaten som redovisas i studien visar att barnen lade stor vikt vid en god relation mellan barnet och socialarbetaren och att denna relation byggde på ett ömsesidigt förtroende. Cossar et al. (2014) menar också att deras studie visar att utan denna goda ömsesidiga relation så hade inte barnen möjlighet att utforska och uttrycka sina åsikter. Än mindre hade de någon möjlighet att påverka beslutsfattandet. Barnens deltagande vid formella möten lyfts fram i studien som både något som kan vara en positiv upplevelse för barnet men samtidigt riskerar att upplevas som en negativ upplevelse. Detta menar Cossar et al. (2014) är beroende av om barnet känner att de är förberedda och stöttade i sitt deltagande. Med detta menas ifall barnet har fått de förutsättningar som krävs för att hen ska kunna vara delaktig. Slutsatsen som dras från studien är att barn är beroende av att socialarbetaren tillgodoser barnets rättigheter till delaktighet. En god relation mellan barnet och den professionella är nyckeln för att barnets delaktighet ska bli verklighet och inte stanna vid att vara ord i policys och riktlinjer.

### **Problematisk skolfrånvaro**

Forskningen kring skolfrånvaro präglas av en myriad av olika begrepp och definitioner, som exempelvis *skolvägran*, *skolk* och *skolfobi* (Kearney, 2008). Heyne et al. (2018) menar dessutom att dessa termer används inkonsekvent – exempelvis används termen skolk ofta för

att referera till skolfrånvaro utan föräldrars vetskap eller medgivande, medan andra likställer skolk med all form av otillåten frånvaro. Heyne et al (2018) har identifierat 48 olika begrepp som använts i studier kring skolfrånvaro mellan år 1932 till 2016 och ger även ytterligare exempel på hur flera av dessa begrepp använts tvetydigt, vilket understryker bilden av ett spretigt forskningsfält. I ett försök att skapa ordning i det spretiga fältet har Kearney (2008) föreslagit en definition av problematisk frånvaro som är tänkt att inkludera samtliga aspekter av frånvaro (se definitionen under avsnittet "Centrala begrepp").

Även om begreppet problematisk skolfrånvaro är menad att omfatta alla aspekter av skolfrånvaro menar Heyne et al. (2018) att det ändå finns vissa poänger med att behålla en del av alla de begrepp som forskningen genererat, framför allt skolk, skolvägran, föräldrastödd frånvaro och skolexkludering. Dessa begrepp symboliserar olika typer av frånvaro, med olika bakomliggande orsaker, vilka är relevanta för att kunna sätta in rätt insats beroende på orsak. Exempelvis handlar skolvägran om att eleven visar motvilja eller vägrar närvara i skolan till följd av känslomässigt obehag kopplat till skolnärvaro, inte försöker dölja frånvaron för vårdnadshavare, inte uppvisar allvarliga antisociala beteenden och har föräldrar som gör rimliga ansträngningar för att främja närvaro. I kontrast till detta handlar skolk om frånvaro utan tillåtelse från skolan, som eleven dessutom försöker dölja för sina vårdnadshavare (Heyne et al., 2018).

Frederikke Skaaning Knage (2021) förhåller sig kritisk till användandet av både skolk och skolvägran, eftersom hon anser att den här terminologin förstärker en förenklande och individcentrerad representation av skolfrånvaro. Vidare menar Knage (2021) att mycket forskning lägger fokus på utbredningen av psykisk sjukdom/ohälsa/störning (eng. psychopathology) hos barn med omfattande skolfrånvaro, vilket hon menar eliminerar dessa barns röster.

Den tidigare nämnda Christopher A. Kearney har även medverkat till att ta fram en modell för att begreppsliggöra skolfrånvaro som fokuserar på vilka funktioner skolfrånvaro fyller för eleven (Kearney et al., 2004). Utifrån denna modell antas ungdomar vara frånvarande av en eller fler av följande anledningar:

- För att undvika skolbaserade stimuli som framkallar negativa känslor (ångest och depression).
- För att undkomma otrevliga skolbaserade sociala och/eller utvärderande situationer.
- För att söka uppmärksamhet från betydelsefulla personer (eng. significant others).
- För att söka positiv förstärkning (eng. tangible reinforcers) utanför skolan.  
(Kearney et al., 2004, s. 276, fritt översatt)

Knage (2021) menar att även om den här modellen i någon mån utmanar en patologisk syn på eleven, så finns det ändå rester kvar. Dels eftersom modellen associerar till ångest och depression (funktion 1), dels eftersom funktionerna tydligt bygger på begrepp från kognitiv beteendeterapi som exempelvis undvikande strategier och belönande av beteende. Utifrån detta frågar sig Knage (2021) i vilken grad Kearney's (2004) funktionella modell faktiskt mäter funktioner snarare än avvikelser hos barnet. Hon menar vidare att även om modellen antyder att barn med omfattande skolfrånvaro ofta har goda skäl att inte gå till skolan, så är dessa goda

skäl ändå på något vis representerade som produkter av ett ängsligt och irrationellt barn som därför förblir ett objekt som behöver behandling. Knage (2021) föreslår att Kearney's tankar kring funktioner och goda skäl tas ett steg längre och att skolfrånvaron ses som en meningsskapande handling – att barn med problematisk skolfrånvaro behöver behandlas som subjekt med aktörskap som handlar meningsfullt i en komplex och mångfacetterad värld.

Problematiske skolfrånvaro och dess långsiktiga konsekvenser har varit fokus i Ansari et al's (2020) studie. De har undersökt den påverkan som frånvaro har som sker mellan förskola och åttonde klass i en amerikansk kontext. Några av de långsiktiga konsekvenserna som studerades var bland annat kriminalitet, politiskt deltagande, ekonomiska svårigheter och ifall de tog emot myndighetsstöd. Dessa konsekvenser undersöktes när de f.d. eleverna var mellan 22-23 år gamla. Av de långsiktiga konsekvenserna visade studien att en högre skolfrånvaro inte hade något tydligt samband med kriminalitet när deltagarna var unga vuxna. Studien kunde dock påvisa att högre skolfrånvaro hade ett samband med lägre politiskt deltagande, större ekonomiska svårigheter och att deltagarna oftare hade mottagit stöd från en myndighet. Andra slutsatser som studien påvisar är att skolfrånvaro och dess konsekvenser drabbar alla individer lika oavsett socioekonomisk bakgrund eller om du bor i en stad eller på landsbygden. Studiens resultat visade även att antalet missade skoldagar ackumulerades genom deltagarnas skolgång och påverkade eleverna likvärdigt oavsett när under skolgången denna skolfrånvaro skedde. Vidare visade studiens resultat att de elever som hade en högre skolfrånvaro oftare uppvisade en mindre optimal socioekonomisk status när de var unga vuxna.

### **Sammanfattning**

Den tidigare forskning som är relaterad till barns delaktighet i beslutsprocesser visar på att barn är beroende av att den vuxna ser barnet som en kompetent aktör som kan vara med och bidra med kunskap i beslutsprocesser. Ifall denna syn på barn som aktörer inte finns så är risken stor att den vuxna inte kommer möjliggöra den delaktighet som barnet faktiskt har rätt till enligt Barnkonventionen (SFS: 2018:1197). Vidare menar även tidigare forskning att barnet är beroende av att den vuxna skapar en god ömsesidig relation med barnet. Detta för att barnet ska stöttas att utforska och uttrycka sina åsikter. Denna beroendeställning framstår som problematisk då vuxna ofta tenderar att underskatta barns kapacitet att vara delaktiga. Ifall barns delaktighet möjliggörs så för det med sig att barn kan vara med och bidra med nya perspektiv som riskerar att missas av vuxna. Genom barns delaktighet ökar även möjligheterna att de interventioner som sätts in överensstämmer bättre med det upplevda problemet, matchningen mellan problem och intervention blir bättre.

Tidigare forskning relaterad till den problematiska skolfrånvaron sätter ljus på den problematik som finns kring terminologin. Den framstår som spretig och de olika begreppen för med sig olika förklaringar och bakomliggande orsaker till den problematiska skolfrånvaron där bland annat ett fokus på psykisk sjukdom/ohälsa/störning (eng. psychopathology) som bakomliggande orsak riskerar att eliminera barns röster. Vidare visar tidigare forskning att problematisk skolfrånvaro riskerar att leda till flera långsiktiga konsekvenser som bland annat innefattar större ekonomiska svårigheter, lägre politiskt deltagande och att de som haft en problematisk skolfrånvaro oftare tog emot stöd från myndigheter för sin livsföring.

Tidigare forskning visar på flera möjligheter och utmaningar med att tillgodogöra barns delaktighet i olika kontexter. Detta tillsammans med kritiken som uttrycks mot tidigare forskning kring problematisk skolfrånvaro gällande risken att barns röster elimineras gör att det blir intressant att undersöka barns delaktighet i kontexten problematisk skolfrånvaro.

### **Sökord och databaser**

Merparten av forskningen som använts till studien utgörs av artiklar som hämtats med hjälp av Högskolan Västs biblioteks söktjänst. Framförallt har databasen Sociology Source Ultimate använts, men även PsycARTICLES, PsycINFO och utifrån studiens inriktning mot skolans värld har även ERIC varit en relevant databas att söka artiklar från. En betydande del av forskningen har även hittats via andra forskningsrapporter.

Sökord: problematic absenteeism, participation, non attendance, school refusal, children, pupils, students, agency

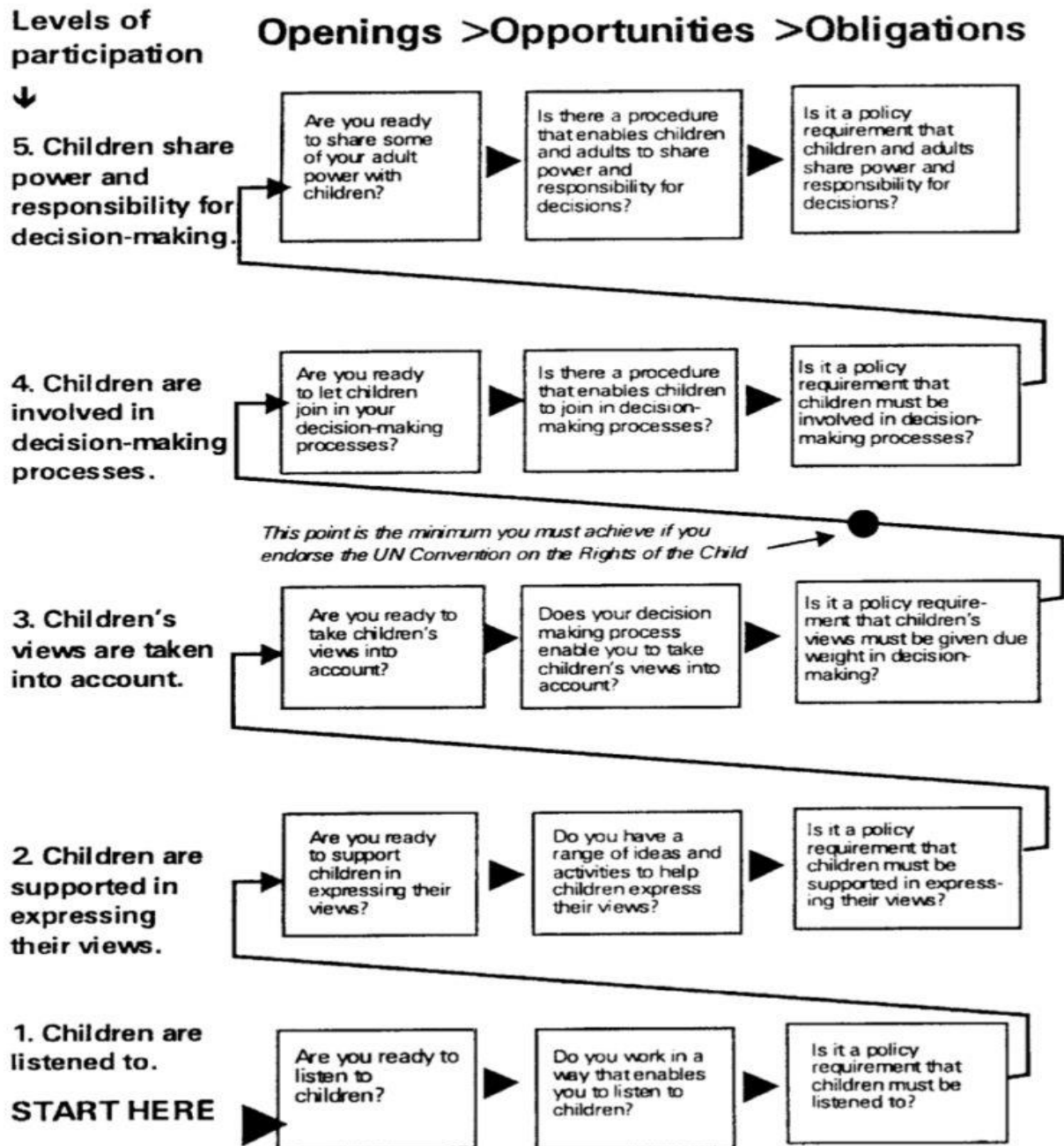
### **Teori**

I följande kapitel beskrivs studiens teoretiska utgångspunkter. *Shiers "Pathways to participation"* är en delaktighetsmodell som möjliggör analys av professionellas attityder till, samt förutsättningar att jobba med, elevens delaktighet. Även Moosa-Mithas (2005) teori om *Barns aktörskap* används för att lägga ljus på professionellas attityder till elevens delaktighet och möjliggör en fördjupad analys av professionellas attityder till elevens delaktighet. Detta då professionellas syn på barns aktörskap dikterar huruvida de kommer vara villiga att göra eleven delaktig i beslut.

### **Shiers "Pathways to participation"**

Vi har i denna studie valt att utgå från Shiers (2001) modell och definition av delaktighet. I denna modell delas delaktighet upp i fem nivåer där den första nivån innebär att barn blir lyssnade på. Den andra nivån innebär att barn blir stöttade till att uttrycka sin åsikt. Den tredje innebär att barns åsikter beaktas. Den fjärde nivån är att barn involveras i beslutsprocessen. Den femte och sista nivån innebär att barn delar beslutsmyndighet och ansvar i beslutsfattande (Shier, 2001). Delaktighet som begrepp blir här en form av inflytande över beslut, där de lägre nivåerna endast innebär att barn blir lyssnade på och att barn uppmuntras att uttrycka sina egna perspektiv. Först vid tredje nivån får barnet någon form av faktiskt inflytande genom att vuxna har lyssnat på barnet och tagit till sig dess åsikter och perspektiv. Vid nivå fyra och fem så börjar barnet få en aktiv roll i beslutsfattandet och involveras mer direkt i denna process och den femte nivån innebär att barnet delar myndighet och ansvar över beslut med de vuxna som är involverade. Utöver de fem nivåerna av delaktighet består även Shiers (2001) delaktighetsmodell av tre steg som inkluderas i varje nivå. Dessa tre steg består av öppning, möjlighet och skyldighet. Första steget öppning innebär att den professionella är redo att arbeta på en specifik nivå, vilket i föreliggande studie möjliggör analys av professionellas attityder. Det andra steget innebär att den professionella har möjlighet och förutsättningar att arbeta på en specifik nivå av delaktighet, detta ger möjlighet till analys av de utmaningar och möjligheter som professionella upplever i arbetet med elevens delaktighet. Det tredje och sista steget är att den professionella har en skyldighet på grund av organisationens policy, att arbeta på en

specifik nivå av delaktighet (Shier, 2001). Se figur 1 för en illustration av modellen. Trots att uppsatsen skrivs på svenska har illustrationen av Shiers (2001) delaktighetsmodell på originalspråk valts framför en översatt version. Detta eftersom punkten som minst måste uppnås för att ligga i linje med de delaktighetskrav som Barnkonventionen stipulerar är placerad på en annan plats i illustrationen som översatts till svenska.



Figur 1. Från *Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations*. A new model for enhancing children's participation in decision-making, in line with article 12.1 of the united nations convention on the rights of the child (s.111), av Harry Shier, 2001, Children & Society. Copyright 2001 av John Wiley & Sons, Ltd. Använd med tillåtelse.

Shier (2006) nämner kritik som framförts mot "Pathways to participation" som handlar om att den är hierarkiskt ordnad, vilket enligt kritikerna antyder att högre nivåer alltid är bättre – en steg är till för att klättras upp på och en måste alltid sträva efter att nå toppen. Kritikerna menar

att detta inte alltid är fallet, utan vilken nivå av delaktighet som är lämplig beror på de aktuella omständigheterna i varje enskilt fall. Vi anser att kritiken är relevant och exemplifierar med att en elev på 13 år inte i varje enskilt fall behöver dela makt och ansvar (nivå 5) när det gäller beslut kring exempelvis vilka ämnen som ska ingå i elevens anpassade skolgång. Där kanske en rimlig delaktighetsnivå istället innebär att eleven involveras i beslutsprocessen (nivå 4) eller att elevens åsikter tas i beaktning (nivå 3). Även Shier (2006) själv håller med om kritiken och fortsätter på liknelsen med stegen; om en exempelvis ska måla ett fönster ställer en sig bara på den höjd som arbetet kräver – att klättra högre upp vore istället kontraproduktivt.

Även om Shier (2001) inte förhåller sig i särskilt hög utsträckning till att alla nivåer av delaktighet inte lämpar sig för alla situationer så skriver han exempelvis i relation till att dela makt och ansvar för beslut att barn inte ska pressas till att ta ansvar som de inte vill eller bör ha i relation till sin utvecklingsnivå. Detta tyder ändå på att han inte menar att en måste fortsätta klättra på stegen bara för att det finns steg kvar att ta.

Även Harts (1992) delaktighetsstege hade kunnat vara aktuell som teoretisk utgångspunkt i föreliggande studie och den har både för- och nackdelar jämfört med Shiers (2001) modell. Harts (1992) modell illustreras som en stege med åtta steg där de tre nedre stegen utgörs av olika former av icke-delaktighet. Denna icke-delaktighet kan exempelvis yttra sig i att vuxna på olika sätt använder sig av barn för att framföra budskap, men utan att barnen har en aning om vad budskapen handlar om. Ett tydligt exempel är när barn får bära plakat eller klä sig i tröjor relaterade till något budskap som rör deras rättigheter, men de har liten aning om vad budskapen betyder och har inte varit med och tagit fram dessa budskap. Just dessa tre steg gällande icke-delaktighet hade kunnat vara användbart i föreliggande studie, men det som framförallt gör att Shiers (2001) modell utgör den teoretiska utgångspunkten för studien är att den, genom de tre stegen på varje nivå av delaktighet, möjliggör analys av professionellas attityder till delaktighet (steg 1) samt deras förutsättningar att arbeta med elevens delaktighet (steg 2). Huruvida det finns skyldigheter utifrån organisatoriska policier att arbeta på vissa nivåer av delaktighet (steg 3) har vi valt att inte lägga någon vikt vid eftersom detta inte berörs i studiens frågeställningar.

### **Barns aktörskap**

Moosa-Mitha (2005) menar att samhällets medborgarskap för med sig en norm som innebär att medborgarskapet är bundet till vuxna. Barn ses här som ofärdiga medborgare. Att se barn som en minoritetsgrupp i samhället vars rättigheter inte tillgodoses gör det möjligt för oss att ifrågasätta bilden av barn som ofärdiga vuxna. Moosa-Mitha (2005) har låtit sig inspireras av svarta, feministiska teoretiker där de menar att delaktighet är ett uttryck för individens aktörskap i de relationer som individen har med samhället. Denna definition menar att barnet har aktörskap då hen aktivt använder sig av sina resurser och förmågor i relation med andra. Detta aktiva användande kan verka på ett positivt eller negativt sätt. Ett exempel på ett positivt användande av sina resurser och förmågor hade varit att barnet använder sina resurser till att delta och utforma en intervention för att komma tillbaka till skolan. Ett exempel på ett negativt användande hade varit att barnet inte svarar på telefonsamtal eller öppnar dörren när skolan försöker ta kontakt med barnet. Barnet blir här en aktiv social aktör i stället för ett passivt objekt. I dessa exempel syftar negativ och positiv användning till de efterföljande konsekvenser

som skolfrånvaro medför vilket presenterats i avsnittet om tidigare forskning. Bjerke (2011) menar att barnet som aktiv social aktör kan inkluderas eller exkluderas i beslutsprocesser av den vuxna med makt, exempelvis professionella i skolan. Denna maktobalans lägger ett intressant ljus på professionellas attityder till barns aktörskap och lyfter fram den beroendeställning barn hamnar i gentemot professionella vuxna.

Barns aktörskap vidareutvecklas genom att inte endast lyfta fram obalansen som finns mellan barn och vuxna utan även inkludera obalansen som kan finnas mellan barn. Detta menar Valentine (2011) är något som behöver tas i beaktning då möjligheterna för barnets aktörskap kan påverkas av barnets socioekonomiska status. Det privilegierade barnet som kommer från en familj med god ekonomi och status kan tillgodose sitt aktörskap under helt andra förutsättningar än vad ett barn kan som inte har samma privilegierade situation. Moosa-Mitha (2005) talar om positiv och negativ användning av sina resurser. Valentine (2011) lyfter ett liknande resonemang men inkluderar den socioekonomiska statusen och deras relation till skolan. Där menar Valentine (2011) att det icke-privilegierade barnet tenderar att ha en destruktiv användning av sina resurser, det vill säga ett typ av självdestruktivt aktörskap i skolan då denna miljö historiskt har gynnat det privilegierade barnet. Denna ytterligare nivå bidrar med en fördjupad förståelse kring komplexiteten som finns i barns aktörskap. Vi väljer dock att utgå från Moosa-Mithas (2005) definition eftersom denna studies syfte och frågeställningar intresserar sig för relationen mellan vuxna professionella och barn, inte relationen mellan barn med varierande socioekonomisk status.

### **Metod**

I följande avsnitt presenteras och motiveras studiens tillvägagångssätt utifrån dispositionen; *Kvalitativ ansats, Semistrukturerad intervju, Urval, Förförståelse, Analysmetod, Tillförlitlighet* samt *Forskningsetiska ställningstaganden*.

#### **Kvalitativ ansats**

Vi har i föreliggande studie valt att använda oss av en kvalitativ ansats då vi anser att detta är adekvat utifrån studiens syfte och frågeställningar. Studien berör dels professionellas attityder till elevens delaktighet, dels deras upplevelser av utmaningar och möjligheter i arbetet med denna delaktighet. Bryman (2018, s.477) menar att studera människan innebär att forskaren studerar människan som en varelse som tillskriver mening till det som händer i dess omgivning. Genom den kvalitativa ansatsen kan denna studie synliggöra de professionellas uppfattningar om elevens delaktighet i arbetet med problematisk skolfrånvaro.

En kvalitativ ansats lägger vikt vid ord i motsats till den kvantitativa ansatsen som har sitt fokus på siffror (Bryman, s.454). Detta är en bidragande faktor till varför vi valt att använda oss av den kvalitativa ansatsen istället för den kvantitativa. Orden och meningen bakom orden gör det möjligt att besvara studiens syfte och frågeställningar. En begränsning som den kvalitativa ansatsen har är att studiens resultat inte går att generalisera. Bryman (2018, s.484) menar att den kvalitativa ansatsen är begränsad till sin kontext. Vi håller därav en försiktig inställning till att det kan finnas generaliserbara mönster som går att applicera på andra fall. Om vi istället valt att ha en kvantitativ ansats hade vi haft större möjlighet att kunna generalisera resultatet.



## **Semistrukturerad intervju**

I föreliggande studie har semistrukturerad intervju använts som metod för datainsamling. Denna metod ger studien möjlighet att fånga upp deltagarens perspektiv och hur hen tolkar sin omgivning. Deltagaren får möjlighet att lyfta fram och betona det som den själv uppfattar som det viktiga. Detta kan den göra eftersom den semistrukturerade intervjun tillåter deltagaren att styra intervjun åt ett visst håll (Bryman, 2018, s.563). Bryman (2018, s.564) menar vidare att semistrukturerad intervju lämpar sig väl för att undersöka specifika frågeställningar, vilket gör att den blir relevant för föreliggande studie eftersom dess frågeställningars tydliga avgränsning gör dem i allra högsta grad specifika.

Alla intervjuer i studien är genomförda under deltagarnas arbetstid. Intervjuerna genomfördes på deras arbetsplatser och de fick själva välja en plats som de fann passande för intervjun. En intervjuguide har använts vid intervjutillfällena (se bilaga 1) som innehöll färdigformulerade intervjufrågor. Dessa frågor menar Kvale & Brinkman (2014) är inledande frågor som ger möjlighet för deltagaren att dela med sig av spontana och rika beskrivningar av sina uppfattningar om det fenomen som studeras. Deltagaren får här möjlighet att lyfta det som den själv anser är viktigt. Diktafon användes för att underlätta för intervjuaren att aktivt lyssna på deltagaren under samtalet då intervjuaren inte behövde ta anteckningar samtidigt. Detta gav intervjuaren större möjligheter att följa upp intressanta spår som deltagaren delade med sig av under intervjun. Intervjuerna varierade i tid där den kortaste intervjun var 30 minuter lång och den längsta intervjun pågick i en timme och tre minuter. Resterande intervjuer varade mellan 37–47 minuter.

Det skulle kunna gå att argumentera för att även deltagande observation skulle vara en relevant datainsamlingsmetod utifrån syftet att undersöka hur högstadiet eleven kan göras delaktig i arbetet med problematisk skolfrånvaro. Med en observation hade vi kunnat undersöka hur de professionella faktiskt arbetar på ett annat sätt än med hjälp av semistrukturerad intervju. Bryman (2018, s.594) menar att deltagande observation dels ger forskaren en bättre utgångspunkt när det kommer till att uppfatta verkligheten så som deltagaren uppfattar den, dels ges forskaren en möjlighet att observera beteenden istället för att förlita sig på muntliga utsagor. Ser vi däremot till frågeställningarna så är vi intresserade av de professionellas *attityder* till delaktighet och *upplevelser* av utmaningar och möjligheter – frågeställningar som är svåra att besvara med hjälp av observation och där det enda funktionella sättet att inhämta kunskap är att fråga deltagarna om detta (Bryman, 2018, s. 596). Ytterligare fördelar med semistrukturerad intervju framför deltagande observation kan dels vara att intervjuer tar mindre tid i anspråk och därmed påverkar människors liv i mindre utsträckning än deltagande observation, dels att intervjuer möjliggör större täckning i jämförelse med deltagande observation där forskaren oftast är begränsad till specifika människor och kontexter (Bryman, 2018, s. 597–598).

## **Urval**

I denna studie används ett målstyrt urval i den mening att vi har sökt kontakt med deltagare som har erfarenhet av att arbeta med problematisk skolfrånvaro i sin yrkesroll. Bryman (2018, s.496) menar att ett målstyrt urval innebär att forskaren strategiskt väljer ut deltagare utifrån huruvida de är relevanta till studiens syfte och frågeställningar.

En första kontakt via mejl togs med flera skolors respektive rektor/rektorer där vi presenterade oss själva och studiens syfte. Vid denna första kontakt efterfrågade vi professionella på skolan som arbetade med problematisk skolfrånvaro och som var intresserade av att delta i studien. Vid denna kontakt fick vi svar från tre olika skolor i tre mindre städer i södra Sverige som kunde tänka sig att vara med i studien och som var intressanta sett till syftet och frågeställningarna. Rektorerna förmedlade sedan kontakt med de professionella på deras skola som arbetade med problematisk skolfrånvaro. Informationsbrev (se bilaga 2) skickades via mejl till dessa och vi bokade sedan in tid för intervju. En styrka med urvalet i denna studie är att deltagarna hade varierande yrkesroller i sin profession. Detta ger studien en möjlighet att uppnå en bredare förståelse över professionellas attityder och åsikter. Det ska dock påpekas att vi inte ville göra någon jämförelse mellan de olika yrkesrollerna, utan att variationen tillför en större bredd till resultatet och blir mer representativt för de olika typerna av professionella som arbetar med elever med problematisk skolfrånvaro. Det slutliga urvalet bestod av sex deltagare där fem olika professioner som arbetar med problematisk frånvaro i skolan är representerade. Dessa inkluderar socialpedagog, specialpedagog, skolkurator, resurspedagog och rektor. Dessa deltagare har mellan 3–15 års erfarenhet av att arbeta i sin yrkesroll där hälften har tre till fem års erfarenhet inom sin yrkesroll.

### **Förförståelse**

Författarna till denna studie har tillsammans 21 års erfarenhet av socialt arbete. Under denna tid har båda erfarenheter av arbete med delaktighet vilket har väckt intresset för begreppet och dess användning i det sociala arbetet med människor som befinner sig i en utsatt situation. Erfarenheterna kommer främst från att både Robert och Robin har arbetat på samma LSS-boende där de båda har sett exempel på situationer där brukarnas delaktighet fått stå åt sidan medan de professionella bestämmer och tolkar vad som är bäst för brukaren utan att hen ges något inflytande över beslut som tas. Intresset för skolan som kontext för att studera delaktighet väcktes främst då Robert hade verksamhetsförlagd utbildning (VFU) inom skolan. Robin hade sin VFU inom socialtjänstens missbruksenhet och även där väcktes ett intresse för klientens delaktighet och dess användning i socialt arbete.

### **Analysmetod**

I denna studie har vi använt oss av tematisk analys för att analysera den data som samlats in. Tematisk analys innebär i grova drag att identifiera teman i datamaterialet med hjälp av kodning (Bryman, 2018, s. 684).

Den största anledningen till att valet föll på tematisk analys handlar om flexibiliteten i analysmetoden. Bryman (2018, s. 709) menar att de olika steg som innefattas i tematisk analys inte nödvändigtvis behöver följa en specifik ordning och att det i en sådan analys ständigt pågår en växelverkan mellan tolkning och granskning. I föreliggande studie har denna flexibilitet varit användbar eftersom vi när vi har behövt har kunnat hoppa tillbaka till tidigare steg och vidareutvecklat koder och teman trots att vi samtidigt har skrivit på resultatet.

Vanlig kritik som framförs gällande tematisk analys handlar om att det ofta är vagt beskrivet hur forskare har identifierat teman eller hur dessa utvecklats ur data (Bryman, 2018, s. 706). För att undvika denna vaghet är det därför av stor vikt att visa och förklara varför dessa teman

är relevanta, vilket författarna adresserar genom att koppla teman till teori och tidigare forskning.

Vid intervjutillfällena användes en diktafon för att spela in ljudet från intervjun. Ljudet från inspelningar fördes sedan över till text genom att intervjuerna transkriberades. Intervjuerna lyssnades igenom en extra gång för att säkerställa att transkriptionerna stämde överens med ljudet från intervjun och de fel som hittades rättades till. Detta gjordes för att säkerställa att transkriptionerna hade god kvalitet (Bryman, 2018, s.578). I transkriptet inkluderades pauser, där kortare pauser markerades med tre punkter medan en längre paus antecknades med tre punkter inom parentes. Ord som deltagarna lade betoning på markerades genom att det eller de orden var understruken. Ord som inte kunde tydas eller höras visades genom en tom parentes. Ord som "eh" och "mm" inkluderas endast då det bedömdes att de tillförde ett värde till materialet.

Bryman (2018, s.707–709) delar upp den tematiska analysprocessen i sex steg. Det första steget innebär att forskaren läser in sig på hela det insamlade materialet. I denna studie har båda författarna noggrant läst igenom materialet i form av transkriptioner. Läsningen har gjorts var för sig och båda har läst igenom alla transkriptionerna. Det andra steget menar Bryman (2018, s.707) innefattar att kodningen inleds. Här börjar forskaren utveckla sina tankar kring den insamlade data som finns. Processen innebär att forskaren sätter namn på det som utgör mindre textdelar. Detta steg genomfördes i denna studie genom att båda författarna enskilt gick igenom alla transkriptionerna. Detta valde vi att göra för att vi inte skulle riskera att påverka varandra i vad vi såg för koder i det första steget av kodningen. Det tredje steget av den tematiska analysen menar Bryman (2018, s.707) innebär att forskaren försöker att minska ner antalet koder genom att söka efter gemensamma drag mellan de olika koderna. Detta gjordes genom att vi satt tillsammans och jämförde de koder som vi båda tagit fram. Det fjärde steget kan enligt Bryman (2018, s. 707) handla om att kombinera koderna från steg tre till koder av högre ordning. I detta steg kunde vi identifiera fem teman som trädde fram som mer relevanta sett till studiens syfte och frågeställningar. I steg fyra menar Bryman (2018, s. 707) även att forskaren ska formulera namn på teman som kan spegla de koder som utgör dessa teman. I denna studie hittade författarna citat i empirin som på ett bra sätt speglade de teman som identifierats och dess underliggande koder. Steg fem i den tematiska analysen innebär enligt Bryman (2018, s.707-708) bland annat att undersöka tänkbara kopplingar mellan teman, för att sedan utifrån insikter av dessa kopplingar i steg sex börja formulera text om datan. Här är det viktigt att koppla sina teman till forskningsfrågorna och tidigare forskning. Steg fem hanterades av författarna genom att notera att det fanns kopplingar mellan flera av temana. Exempelvis handlar temat *"Det betyder allt! Det är ju liksom det viktigaste..."* om deltagarnas attityder till elevens delaktighet, medan temat *"...det är ju eleven som vet."* handlar om professionellas syn på elevens aktörskap, vilket är en förutsättning för att göra eleven delaktig. Här noterar vi alltså en sekventiell koppling mellan temana där vi menar att professionella behöver ha en syn på barns aktörskap som kompetent aktör för att överhuvudtaget vara villiga att göra eleven delaktig. Utifrån denna typ av diskussion och med kopplingar till såväl studiens frågeställningar som teori och tidigare forskning fortsatte vi i steg sex med att rapportera vårt resultat och analys. För ett exempel på hur koder och teman växte fram, se Tabell 1 nedan.

<b>Utdrag från transkriptet:</b>	<b>Kod:</b>	<b>Tema:</b>
<i>"En ärlig dialog, om eleverna säger eller tycker saker och ting då får man ju säga nästan som det är att; jag hör vad du säger och det är ju bra att du har tankar och idéer. Jag kan lyfta det vidare till de personerna som det berör, men sen kan jag inte lova att saker och ting händer."</i> (D1)	Redo att beakta elevens åsikter i beslutsprocessen	"Det betyder allt! Det är ju liksom det viktigaste..."
<i>"De [Eleverna] kan nog vara delaktiga i jäkligt lång utsträckning. Faktiskt. Både att skriva sin egen plan, men allt handlar ju om vad som är rimligt liksom att genomföra. Men jag tänker att de kan vara med i allt från det lilla till det stora."</i> (D4)	Redo att involvera i beslutsprocessen	"Det betyder allt! Det är ju liksom det viktigaste..."
<i>"Och eleverna är ju inte dumma i huvudet för dom vet ju vad vuxna vill höra och dom svarar ju ja och amen på allting som vi kommer med förslag och alla vi vuxna är lyckliga. Och sen när det ska verkställas så nej, det var fel. Just det här att, eleven vet vad vi vill höra. Och dom vill göra oss glada. Men när det kommer till kritan sen så var det fel åtgärd. För att eleven, det kom inte från eleven själv. Utan det var någon annan som tyckte och tänkte åt mig."</i> (D2)	Delta utan att vara delaktig	"Det betyder allt! Det är ju liksom det viktigaste..."

Tabell 1: Illustration av analysprocessen

### **Tillförlitlighet**

Bryman (2018, s.467) menar att kvalitativ forskning kräver specifika termer och metoder för att etablera och bedöma studiens kvalitet. Vi har därför i denna studie valt att utgå från termen tillförlitlighet och dess fyra delkriterier *trovärdighet*, *överförbarhet*, *pålitlighet* samt en *möjlighet att styrka och konfirmera*. Denna metod att bedöma studiens kvalitet ersätter begreppen reliabilitet och validitet.

**Trovärdighet** handlar enligt Bryman (2018, s. 467) om att det kan finnas flera olika beskrivningar av en social verklighet, och att det är trovärdigheten i just den beskrivningen som en forskare kommer fram till som avgör i vilken grad beskrivningen är acceptabel ur andra människors perspektiv. För att öka trovärdigheten i föreliggande studie har intervjuguiden och dess frågor som användes vid intervjuerna utformats utifrån studiens syfte och frågeställningar. Dessutom redovisas resultatet löpande med citat från deltagarna som sedan kopplas till såväl studiens frågeställningar som till teori och tidigare forskning. Denna transparens i analysprocessen kanske inte nödvändigtvis garanterar trovärdighet, men författarna menar att den åtminstone möjliggör för läsaren att bedöma i vilken grad beskrivningen av den sociala verkligheten är acceptabel.

**Överförbarhet** menar Bryman (2018, s.468) tar hänsyn till att kvalitativa studier oftast innefattar en mindre grupp och att det medför att studien har ett fokus på det kontextuellt unika och på betydelsen av eller meningen hos den sociala aspekt som studeras. Istället för att dra streck från en kontext till en annan så uppmanas kvalitativa forskare att visa upp fylliga och täta beskrivningar av det som har studerats. Att redovisa djupet istället för bredden. Detta djup förser andra personer med en databas som de sedan kan använda för att undersöka möjligheten att överföra resultatet till en annan kontext. Genom studiens utförliga resultatdel som inkluderar citat som löpande kopplas till både teori och tidigare forskning så skapas denna fylliga och täta beskrivning. Vi förhåller oss dock försiktiga till studiens överförbarhet då studiens urval är begränsat sett till antalet deltagare och den kontext som de verkar i.

**Pålitlighet** handlar enligt Bryman (2018, s.468) om att det skapas en fullständig och tillgänglig redogörelse för hur forskningsprocessen har sett ut i den aktuella studien. Detta görs i denna studie genom att det finns ett tydligt och utförligt metodavsnitt som presenterar hur urvalet har gjorts, hur analysen är genomförd och hur dess teman har tagits fram ur empirin. Intervjuguiden som användes vid intervjuerna finns också tillgänglig som bilaga (se bilaga 1).

**Möjlighet att styrka och konfirmera** innefattar enligt Bryman (2018, s.470) att forskaren behöver styrka och konfirmera insikten av att det inte går att uppnå en form av fullständig objektivitet i samhälllig forskning och att forskaren säkerställer att den agerat i god tro. Vi har i tidigare avsnitt presenterat den förförståelse som vi bär med oss in i denna studie. Denna förförståelse har vi förhållit oss till i genomförandet av denna studie genom att vi varit medvetna om den och även redovisat hur vår förförståelse ser ut. Detta för att vara transparenta och genom det påvisa att vi har agerat i god tro och att våra förkunskaper inte har influerat oss mer än att den möjliggjort ökad förståelse kring det vi har studerat.

### **Forskningsetiska ställningstaganden**

De ställningstaganden som gjorts i denna studie har utgått från de fyra etiska principerna som Bryman (2018, s.170–171) lyfter fram. Dessa principer innefattar *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet*. Deltagarna fick information om dessa fyra etiska principer genom att ett informationsbrev (se bilaga 2) bifogades i ett mejl som skickades till de som tackat ja till att delta i studien. Genom dessa fyra principer och de forskningsetiska ställningstaganden som gjorts så skyddas deltagarna från att lida skada eller drabbas av negativa konsekvenser av sitt deltagande (Bryman, 2018 s. 173).

**Informationskravet** tillgodosågs genom att deltagarna fick information om studiens syfte via informationsbrevet som skickades till deltagarnas mejl. I informationsbrevet framgår det också att deltagandet är frivilligt och att de själva har rätt att hoppa av studien ifall de själva vill det. Genom informationsbrevet så har deltagarna även informerats om att intervjun kommer att ske individuellt och att den kommer att hålla på i ca. 30–60 minuter. Det framgick även av informationsbrevet att intervjun kommer att spelas in för att transkriberas. I informationsbrevet föreslogs det att intervjun skulle äga rum på deltagarens arbetsplats i en lokal de själva fann lämplig och där vi kunde genomföra intervjun ostört. Deltagarna fick även valmöjligheten att genomföra intervjun på annan ostörd plats ifall de själva önskade detta.

**Samtyckeskravet** uppfylls genom att deltagarna själva har fått bestämma ifall de vill medverka. Ett muntligt samtycke inhämtades från deltagaren innan varje intervju efter att en kortare version av informationsbrevet lästes upp.

**Konfidentialitetskravet** uppfylls genom att deltagarna benämns genomgående i denna studie som deltagare följt av en siffra (D1-6) som tilldelats slumpmässigt. Därigenom har deltagarna avidentifierats så att uppgifter som de lämnat inte ska kunna härledas till dem som person. Detta etiska ställningstagande gjordes efter att vi såg att detta krävdes för att inte röja deltagarna för varandra då de hade kunnat härleda vad någon sagt till person om vi hade redovisat vad specifika deltagare hade för kön eller yrkesroll. Det inspelade materialet och transkriptionerna från intervjuerna förvaras på författarnas datorer som är skyddade med pinkod så att ingen obehörig kan komma åt dessa. Detta överensstämmer med Vetenskapsrådets (2017) definition av konfidentialitet som innebär att forskaren inte sprider uppgifter som givits i förtroende samt ett skydd mot att obehöriga får ta del av uppgifterna.

**Nyttjandekravet** har tillgodosetts genom att de uppgifter som deltagarna lämnar endast har använts till detta examensarbete. Deltagarna har både genom informationsbrevet och vid intervjutillfället informerats att uppgifterna både i form av ljudinspelning och transkribering endast kommer att användas till detta examensarbete och kommer att raderas efter godkänd examination. Deltagarna har även informerats om att de som kommer ta del av transkriptionerna är författarna själva, handledare och eventuellt examinator.

## **Resultat och analys**

I detta avsnitt redovisas studiens resultat och analys med stöd i de teorier som vi tidigare presenterat samt tidigare forskning. Författarnas reflektioner och tolkningar av materialet kommer också att presenteras. Resultatet stärks löpande med citat refererade till deltagare (D) 1-6. De teman som framkommit i analysen är i olika omfattning relaterade till frågeställningarna; *Vilka attityder har professionella till elevens delaktighet*, *Vilka utmaningar och möjligheter upplever professionella i arbetet med elevens delaktighet* och *Hur arbetar de professionella i praktiken med elevens delaktighet i planeringsprocessen vid problematisk skolfrånvaro*.

Temat *"Det betyder allt! Det är ju liksom det viktigaste..."* handlar om professionellas attityder till delaktighet utifrån första steget på samtliga nivåer av Shiers (2001) delaktighetsmodell. Det första steget handlar om huruvida de professionella är redo att lyssna på barn, redo att stötta barn att uttrycka sina åsikter, redo att beakta barns åsikter o.s.v.

*"...det är ju eleven som vet."* relateras också till professionellas attityder till elevens delaktighet, men analyseras med hjälp av teorier om barns aktörskap istället för Shiers (2001) delaktighetsmodell. Att professionella ser barn som kompetenta aktörer är en förutsättning för att de ska vara redo att göra barn delaktiga. Eftersom barns delaktighet och barns aktörskap är beroende av varandra behandlas barns aktörskap till viss del även i föregående tema.

Temat *"...att bygga relation är ju jätteviktigt. Men också det svåraste."* berör i någon mån samtliga frågeställningar. Relationsbyggande är ett centralt tema som kan relateras till möjligheter eftersom det kan kopplas till nivå två, steg två i Shiers (2001) delaktighetsmodell

som handlar om huruvida professionella har idéer och aktiviteter för att stötta eleven att uttrycka sina åsikter. Relationsbyggande utgör således en möjlighet för professionella i arbetet med elevens delaktighet. Relationsbyggande framstår också som en utmaning eftersom flera deltagare redogör för svårigheterna att bygga en relation med eleven. Om professionella har idéer och aktiviteter för att stötta eleven att uttrycka sina åsikter innebär det att de också är redo att stötta, vilket gör att professionellas attityder till elevens delaktighet är närvarande även i detta tema.

”...få vårdnadshavare med på tåget.” relateras till vilka utmaningar och möjligheter professionella upplever i arbetet med elevens delaktighet kopplat till vårdnadshavares roll i arbetet med problematisk skolfrånvaro. Vårdnadshavare kan dels utgöra en möjlighet i form av en brygga mellan eleven och skolan, dels en utmaning genom att de står i vägen för elevens delaktighet.

”...man räcker inte riktigt till...” lyfter fram utmaningar i form av tids- och resursbrist som professionella upplever i arbetet med elevens delaktighet vid problematisk skolfrånvaro. Temat lyfter även hur dessa utmaningar kan hanteras och vändas till möjligheter genom att de professionella identifierat potentiella utvecklingspunkter i sin verksamhet.

Materialet som analyserats för att ta reda på professionellas attityder till barns delaktighet och vilka utmaningar och möjligheter de upplever i arbetet med barns delaktighet utgörs till stor del av deltagarnas utsagor om hur de praktiskt arbetar. Därför berörs frågeställningen: *Hur arbetar de professionella i praktiken med elevens delaktighet i planeringsprocessen vid problematisk skolfrånvaro* i samtliga teman.

### **”Det betyder allt! Det är ju liksom det viktigaste...”**

Att beakta elevens åsikt lyfts som centralt och väsentligt. Detta uttrycktes av samtliga deltagare. Sett till Shiers (2001) delaktighetsmodell så visar detta att de professionella uppfyller det första steget på den tredje nivån vilket innebär att de professionella är redo att ta elevens åsikt i beaktning vid beslut. Ett exempel på detta beskriver en deltagare på följande sätt:

*”En ärlig dialog, om eleverna säger eller tycker saker och ting då får man ju säga nästan som det är att; jag hör vad du säger och det är ju bra att du har tankar och idéer. Jag kan lyfta det vidare till de personerna som det berör, men sen kan jag inte lova att saker och ting händer.”(D1)*

Deltagaren beskriver här hur hen tar in elevens åsikter och vidarebefordrar dessa till de personer som kommer att ta beslut i den aktuella frågan. Den professionella visar här också en förståelse om att beakta elevens åsikt inte betyder detsamma som att eleven ska få som den vill. Detta överensstämmer väl med Shiers (2001) beskrivning av vad beakta elevens åsikt innebär, där det förtydligas genom att elevens åsikt ska ges proportionerlig betydelse men att det fortfarande kan finnas andra faktorer som väger tyngre. Vidare visar en annan deltagare hur hen tar elevens åsikter i beaktning inför ett möte med vårdnadshavare:

*”När dom inte gör det så brukar jag försöka, när jag vet att jamen nu är det dags, nu har det gått 8 veckor här, att pejla liksom amen nu ska vi träffas o mamma eller pappa ska va med o amen är det något särskilt som du inte berättat för mamma som du vill*

*att jag tar upp o är det nånting som du tycker att vi ska ändra på eller ska vi fortsätta med det här, Skulle du inte vilja träffas på [avskild lokal på skolan] två gånger istället för en gång o försöker få med åsikterna där.” (D5)*

Deltagaren försöker här få fram elevens åsikter kring huruvida den åttaveckorsplan som skolan använder sig av ska förändras på något sätt. Cele & van der Burgt (2015) menar att professionellas attityder till vad delaktigheten ska leda till kan variera mellan professionella. Deltagaren visar här exempel på hur hen ser eleven som en aktör som besitter resurser som den kan använda sig av (Moosa-Mitha, 2005) i frågan om förändringar i planen. Deltagaren stannar inte bara vid att se eleven som aktör utan försöker även aktivt lyfta fram detta genom att ställa uppmuntrande frågor för att få fram elevens åsikter.

Att involvera eleven i beslutsprocessen är den fjärde nivån i Shiers (2001) delaktighetsmodell. I följande citat så visar en deltagare ett sådant tillfälle som till ytan först kan vara en återspeglning av hur eleven involveras i beslutsprocessen via ett möte med vårdnadshavare och olika professionella i skolan:

*”Och så sitter vi här, kanske specialpedagog, socialpedagog, rektor, mentor och vårdnadshavare och eleven...” (D2)*

Dock fortsätter deltagaren detta exempel:

*”Och eleverna är ju inte dumma i huvet för dom vet ju vad vuxna vill höra och dom svarar ju ja och amen på allting som vi kommer med förslag och alla vi vuxna är lyckliga. Och sen när det ska verkställas så nej, det var fel. Just det här att, eleven vet vad vi vill höra. Och dom vill göra oss glada. Men när det kommer till kritan sen så var det fel åtgärd. För att eleven, det kom inte från eleven själv. Utan det var någon annan som tyckte och tänkte åt mig.” (D2)*

Eleven deltar vid mötet men det uttrycker inte åsikter som speglar sina egna. Cossar et al. (2014) lyfter i sin studie fram hur barn kan delta vid möten utan att vara delaktiga. Detta till följd av att barnet inte getts den stöttning som krävs för att det ska vara tal om någon form av verklig involvering där eleven både har möjlighet och resurser till att involveras i beslutsprocessen. Deltagaren visar genom detta exempel att hen är medveten om denna form av icke-delaktighet som det leder till. Det tydligaste exemplet från intervjuerna där deltagaren lämnar en öppning för att involvera eleven i beslutsprocessen stärks i följande citat:

*”De [Eleverna] kan nog vara delaktiga i jätligt lång utsträckning. Faktiskt. Både att skriva sin egen plan, men allt handlar ju om vad som är rimligt liksom att genomföra. Men jag tänker att de kan vara med i allt från det lilla till det stora.” (D4)*

Deltagaren lämnar här ett tydligt exempel på hur eleven involveras i beslutsprocessen genom att skriva sin egen plan. Eleven involveras då där besluten fattas, i framtagningen av den handlingsplan som fastställer hur eleven ska få sin problematiska skolfrånvaro att istället utvecklas till närvaro. Shier (2001) menar att skillnaden mellan nivå tre och fyra är just den direkta involveringen. Vid nivå fyra är eleven involverad där besluten tas medan vid nivå tre inhämtas elevens åsikter för att de professionella sedan tar beslut utifrån den informationen som inhämtades. I detta fall blir det när handlingsplanen tas fram tillsammans med eleven som



involveringen sker och den högre fjärde nivån av delaktighet nås. Carrol et al. (2019) menar att denna involvering av eleven i beslutsprocessen möjliggör för eleven att bidra med nya perspektiv och tankar som riskerar att missas ifall eleven inte tillåts denna delaktighet. Vidare menar även Lundy (2007) att denna exponering av delaktighet ökar barnets förmåga till att vara delaktig. Ju mer eleverna får vara delaktiga desto mer utvecklas deras förmåga att vara delaktiga.

De professionellas attityder till elevens delaktighet var dock inte så samstämmiga som denna bild kan ge skenet av. I intervjuerna framkom det även att deltagarna såg begränsningar i elevens delaktighet. Ett exempel på detta var hur elevens psykiska mående kunde stå i vägen för elevens delaktighet:

*”Deltagare: ...det händer ju ibland att man behöver ha ett rent vuxenmöte [...]*

*Intervjuare: Vilka situationer kan du se ... När det endast är vuxna med i mötet?*

*Deltagare: Aa det kan va om det är så att det är inblandat då, riktigt dåligt mående. Då kanske man behöver ha liksom, “hur ser det ut? Vilken hjälp får den?” Det kan ju vara jättejobbigt för eleven att sitta och prata om sitt dåliga mående. Och då kanske vi [vuxna] behöver träffas en stund för att ha lite mer ... öppen dialog.” (D6)*

Här involveras inte eleven på grund av sitt psykiskt dåliga mående och tillåts därmed inte vara delaktig i mötet. Detta skulle kunna vägas upp genom att elevens åsikter inhämtas innan och beaktas i mötet. Ifall detta inte görs så är elevens rätt till delaktighet inte tillgodosedd och eleven blir utlämnad till vuxnas tolkningar om vad som är bäst för den själv. Lundy (2007) lyfter att vuxna ofta tenderar att vara skeptiska till barns kapacitet att vara delaktiga. I exemplet ovan från intervjun där deltagaren beskriver att ett möte endast kan inkludera vuxna så begränsas elevens delaktighet baserat på en tanke om att eleven inte har kapacitet att vara delaktig. Denna skepsis kring elevens kapacitet att vara delaktig återspeglas även från ytterligare en deltagare:

*”...jag vet inte, många gånger så tänker jag att vi vet av erfarenhet vad som kanske fungerar bäst men eleven har en känsla av något annat och så går vi på elevens, och så kraschar det liksom.” (D3)*

Deltagaren beskriver här en avvägning mellan de professionellas erfarenheter och ställer detta mot elevens uppfattning om vilka interventioner som kan vara mest effektiva för att komma till rätta med en problematisk skolfrånvaro. Lundy (2007) menar att barnets bästa ska stå i fokus men att detta inte ska hindra barnets delaktighet grundat på att vuxna alltid vet vad som är bäst för barnet i dess liv. Deltagaren vrider dock på sitt resonemang:

*”Men om vi då istället bestämmer saker över huvudet så kan ju alltid eleven inom stora citationstecken skylla på det och säga att fast ni gick ju inte med på det jag ville och då, det är därför det kraschar nu...” (D3)*

Deltagarens resonemang kring elevens delaktighet kontra den professionellas erfarenhet tenderar att framstå som svart-vit. Deltagaren lyfter fram två extremer av hur en beslutsprocess kan genomföras sett till elevens delaktighet. Shier (2001) menar att beakta barns åsikter inte

innebär samma sak som att varje beslut som tas ska överensstämma med elevens önsknings. Istället är elevens åsikter och önsknings en av flera faktorer som den professionella behöver ta in i den avvägning som görs innan ett beslut tas. Görs detta så uppfylls den tredje nivån i Shiers (2001) delaktighetsmodell och skolan uppfyller även åtagandet som Barnkonventionen (SFS: 2018:1197) innebär.

### **”...det är ju eleven som vet.”**

Professionellas attityder till elevens aktörskap är kopplat till huruvida eleven ges möjlighet till delaktighet. Detta menar Cele & van der Burgt (2015) skapar en situation där eleven hamnar i beroendeställning gentemot den professionella med makt. Den professionellas attityd till elevens aktörskap dikterar ifall den professionella kommer arbeta för att få eleven delaktig i beslut. Om den professionella inte ser eleven som en kompetent aktör med resurser som är värda att inkludera så kommer den heller inte möjliggöra elevens delaktighet. I intervjuerna framkommer det från flera deltagare att eleven ses som en aktör med resurser som är värda att inkludera:

*”Jag tycker att det är viktigt att eleven är delaktig eftersom den själv har vetskap om sitt eget jag. Man äger ju sig själv.” (D2)*

Deltagaren visar här hur den lägger värde i de resurser som eleven besitter och hur dessa motiverar till elevens delaktighet. Eleven adderar en kompetens genom att ha bäst kunskap om sig själv. Deltagaren gör antydning till att denna kunskap inte går att ersätta med den professionellas kunskap utan endast kan nås om eleven tillåts att vara delaktig. Detta bidrag lyfter även Carrol et al. (2019) fram som en av de saker som barns delaktighet kan bidra med om de tillåts delaktighet i beslut. Eleven bidrar med perspektiv som annars hade riskerat att missas eller inte fått det fokus som det förtjänade. Denna attityd till elevens aktörskap återspeglas av ytterligare en deltagare:

*”Men dom vet ju om man gör någon inventering av vad som tar energi för dom eller vad som är jobbigt för dom och vilka situationer o sådär som det blir svårt. Oavsett vad lösningen på det är så det ju dom som vet hur det ser ut för dom. Så dom måste ju på nått vis vara med och bidra med det liksom, så är det ju. Annars så famlar man ju i ... i blindo när man ska försöka stötta liksom.” (D3)*

Här beskriver deltagaren hur den lägger värde i elevens resurser och ser dessa som viktiga att inkludera. Resurserna representeras här av hur eleven har bäst kunskap om sig själv och därmed kan bidra till beslutsprocessen om vad som tar mycket energi för dem. Deltagaren beskriver också hur denna resurs inte går att ersätta med professionellas kunskaper och erfarenheter genom att hen menar att de famlar i blindo ifall eleven inte är med och bidrar. Denna attityd till elevens aktörskap återspeglas även av en deltagare som känner en oro över att eleven inte använder sina resurser:

*”För ofta det jag tycker är svårast är de här eleverna som bara liksom... sitter och inte tycker och inte tänker nånting. För det vet vi ju att de gör. Alla tycker ju och tänker någonting. Men det otäcka är när det har kommit så långt att de liksom inte... De bryr sig inte ens om att säga vad de vill. Då börjar man ju bli orolig, faktiskt, på riktigt. För det vill man ju få igång.” (D4)*

Genom detta uttryck av oro över att eleven inte använder sina resurser och förmågor till att vara delaktig så ger deltagaren en bild av hur den lägger ett värde i elevens resurser som den vill inkludera i beslutprocessen. Moosa-Mitha (2005) menar att ett barn har aktörskap när den aktivt använder sig av sina resurser i relation med andra. Vidare menar hon att dessa resurser och förmågor kan användas både positivt och negativt. Utifrån detta skulle detta citat kunna ses som att eleven har använt sig av sina resurser och förmågor på ett negativt sätt genom att välja att inte vara delaktig. Negativt i den mening att detta användande av resurser får en negativ påverkan på elevens problematiska skolfrånvaro. Denna negativa användning av elevens resurser framträder även i andra intervjuer:

*”Och dom som kanske i grunden inte har egentligen ... psykisk ohälsa eller, utan bara har kommit på att det är kul att tjuvröka i parken. Där tänker jag att man behöver ha helt andra insatser. O där kanske den unga ... inte ska få ha möjlighet att bestämma särskilt mycket.” (D5)*

Att tjuvröka i parken blir här en negativ användning av elevens resurser utifrån Moosa-Mithas (2005) definition av barnets aktörskap. Deltagarens attityd till elevens delaktighet framstår här som föränderlig baserat på att denna negativa användning av elevens resurser resulterar i att deltagaren inte anser att eleven ska ges möjlighet till ökad delaktighet utan delaktigheten ska istället begränsas till följd av detta negativa användande av sina resurser. Denna begränsade syn på elevens aktörskap och det värde som professionella ser i elevens förmåga till delaktighet återkommer även i fler intervjuer:

*”Men självinsikt, det är ju inte så lätt liksom. Du är 13, 14, 15 år och ska bli delaktig i något som bygger för framtiden. Det är inte så lätt det heller.” (D1)*

Deltagaren speglar här en mer kritisk inställning till elevens aktörskap och dess resurser och förmågor. Deltagaren menar att elevens kapacitet att se hur sina beslut får konsekvenser i framtiden är begränsad. Denna syn på bristande långsiktighet och konsekvenstänk återkommer i flera intervjuer:

*”men en tonårshjärna är inte mogen för konsekvenstänk.” (D2)*

Deltagaren visar här en liknande kritisk inställning till elevens aktörskap och ser elevens resurser och förmågor som begränsade sett till konsekvenstänk och förmågan att tänka långsiktigt. Detta lyftes även vid ytterligare en intervju men där påpekade deltagaren den professionellas roll i att våga upp elevens bristande förmåga:

*”O jag tänker, o deras beslut är ju grundade på vad dom känner just nu. Medan vi som är runt omkring finns där för att se det i det längre perspektivet att sen ska du ju någon annanstans om du bara tar bort all matte nu, du kommer ju aldrig komma in på nått gymnasie då. Asså det är ju inte så bra” (D3)*

Deltagaren beskriver hur elevens bristande förmåga i att tänka långsiktigt syns i deras önsknings- och anpassnings- i schemat. Den professionellas roll blir då att hjälpa eleven att se det långsiktiga. Ifall detta lyckas så utesluts inte eleven från den delaktigheten som den har rätt till utan stötts istället till att få de resurser och den förmåga som krävs för att deras delaktighet ska tillgodoseas.

**”...att bygga relation är ju jätteviktigt. Men också det svåraste.”**

Samtliga deltagare beskriver relationsbyggande med eleven som en förutsättning för att eleven ska kunna göras delaktig och som en av de viktigaste arbetsuppgifterna när det gäller problematisk skolfrånvaro, men även som en av de största utmaningarna när det gäller att arbeta delaktighetsfrämjande. Ett citat får illustrera exempel på hur deltagarna pratar om vikten av och utmaningarna med att bygga relationer:

*”Deltagare: Det är första gången jag har varit med om det, när det har gått helt åt pepparn.*

*Intervjuare: Finns det några erfarenheter du tar med dig från det här?*

*Deltagare: Näe, men alltså... Bygga relation. Det är det absolut viktigaste tänker jag. För har du inte en relation eller har fått till det. Då tror jag att det är kört. Du måste ju ha någon form av liksom kontakt. Och sen bygga på en relation.” (D4)*

Det här citatet kommer från en redogörelse kring ett ärende gällande problematisk skolfrånvaro som varit mindre framgångsrikt. Deltagaren menar här att skolan inte lyckades med relationsbyggandet, vilket gjorde det svårt att arbeta delaktighetsfrämjande i arbetet med problematisk skolfrånvaro. Det finns ett flertal exempel på när elever inte varit delaktiga i planeringsprocessen, delvis på grund av ett misslyckat relationsbyggande, och där deltagarna ger uttryck för att det därför blir mycket svårare att nå resultat i arbetet med att öka elevens närvaro. Bland annat säger en deltagare följande:

*”Det svåra i det fallet är att få den här eleven att verkligen öppna upp sig och berätta vad som är orsaken till frånvaro. Eleven vill inte prata med vuxna. [...] man behöver liksom hitta ett samspel mellan eleven och det vi tänker från skolan. Och här är det så jättelång distans, vi kommer liksom aldrig nära. Vi gör handlingsplaner, vi skickar hem till vårdnadshavaren vad vi ska göra varje dag och varje vecka. Vi skickar sms, men man får liksom ingen kontakt. [...] Och där känner jag att det är slut på idéer och man är lite låst.” (D1)*

Deltagaren menar att skolan inte lyckas få kontakt och får därmed heller ingen möjlighet att bygga relation. Cossar et al. (2014) lyfter vikten av goda ömsesidiga relationer mellan barnet och den professionella för att barnet ska kunna uttrycka sina åsikter, vilket gör att relationsbyggande kan ses som ett sätt att stötta barn att uttrycka sina åsikter. Shier (2001) nämner bl.a. brist på förtroende, blyghet, låg självkänsla och tidigare erfarenheter av att inte ha blivit lyssnad på som orsaker till varför barn inte uttrycker sina åsikter till professionella. För att barn ska kunna uttrycka sig öppet och självsäkert menar han att professionella behöver agera för att stötta och möjliggöra detta, och därigenom överkomma de hinder som står i vägen för att barns åsikter kommer fram. Relationsbyggandet kan här ses som ett sätt att överkomma, eller åtminstone arbeta med, exempelvis brist på förtroende och låg självkänsla och därigenom också ett sätt att stötta eleven att uttrycka sina åsikter. Eftersom samtliga deltagare lyfter vikten av en god relation till eleven säger det även något om de professionellas attityd till att stötta eleven att uttrycka sin åsikt. De är redo att stötta eleven, som första steget i andra nivån av Shiers (2001) delaktighetsmodell stipulerar.

Under intervjuerna framkommer några olika sätt att arbeta med att bygga relationer. Ett spår handlar om vilka kommunikationsvägar som kan användas när professionella och elever har kontakt med varandra, ett annat spår handlar om att organisera arbetet på ett sätt som möjliggör relationsbyggande och ytterligare ett handlar om hur professionella gör för att skapa en kontakt med eleven. En deltagare ger exempel på hur professionella kan anpassa kontaktvägar med eleven utifrån vad som fungerar bäst för eleven:

*”SMS-kontakt, Snap[chat], mycket tekniska hjälpmedel har vi faktiskt nuförtiden för det är de [eleverna] ju betydligt bättre på än vi gamla, så det är ett superbra verktyg för det är lättare att få kontakt med vissa via Snap än att ringa.” (D1)*

Som tidigare nämnts kan detta relationsbyggande kopplas till andra nivån i Shiers (2001) delaktighetsmodell, vilket i första steget innebär att den professionella är redo att stötta eleven att uttrycka sina åsikter och i andra steget att det finns förutsättningar att stötta eleven att uttrycka sina åsikter. Frågan som Shiers (2001) modell ställer i relation till andra steget handlar om huruvida den professionella har en uppsättning idéer eller aktiviteter för att hjälpa elever att uttrycka sig, vilket bland annat kan inkludera åldersadekvata tekniker för att kommunicera med barn. Här kan tänkas att Snapchat kan symbolisera just en sådan åldersadekvat teknik som av deltagaren används både som ett verktyg att stötta eleverna att uttrycka sina åsikter och för att bygga relation.

En annan deltagare vittnar om liknande tillvägagångssätt:

*”Men mycket nu är ju via Meet [...] Vi har en elev till exempel [...] Inget ljud, ingen bild. Men den kopplar upp sig. Så då vet man, den hör. Att skriva i chatten funkar. Aa okej. Chatta funkar, då chattar vi istället.” (D4)*

Det här exemplet lägger ljus på den blyghet Shier (2001) nämner som en möjlig orsak till att barn inte uttrycker sina åsikter till professionella. Enligt deltagaren vill eleven inte synas eller höras i videomötet, men är bekväm med att använda chattfunktionen. Detta är ytterligare ett exempel hur professionella kan stötta eleven att uttrycka sina åsikter, men också ett verktyg för att kunna börja bygga relation. Genom att låta eleven kommunicera via chattfunktionen, som den är bekväm med, blir den eventuella blygheten åtminstone ett något mindre hinder för eleven att uttrycka sina åsikter till professionella, än om eleven skulle behöva synas och höras. Även om kontakten mellan elev och professionell i citatet ovan kan verka aningen begränsad så är det ändå någon form av kontakt. Utan någon kontakt alls går det varken att bygga relation eller arbeta delaktighetsfrämjande. Samma deltagare berättar vidare om samma elev:

*”Nu kan vi ju se att det funkar. Samma tider, kontakt liksom och skriva i chatten funkar. Och skolarbete kommer in. Så att liksom... då finns det ju någonting och det finns möjlighet att jobba på relation. Och vi har till och med fått eleven till den här andra platsen också. Typ en timme i veckan. Det är ju jättebra. Och då får vi ut eleven ur hemmet en timma. Och det är ju bättre än inget liksom. Och då gömmer sig inte eleven bakom en skärm. Och pratar. Inte jättemycket, men lite. Det är bra! Så relation är nog den största grejen...” (D4)*

Angående att organisera arbetet så att det möjliggör relationsskapande framkommer flera strategier. Ett exempel handlar om anpassade lärmiljöer där de professionella faktiskt fokuserar på bl.a. relationsskapande. En deltagare berättar:

*”Deltagare: ...[anpassad lärmiljö] jobbar just mycket med dom här som har 100% frånvaro på undervisningen. Och jobbar mycket med att bygga relation, jobbar mycket med det sociala och att bara vara en människa, att hitta sig själv som tonåring och motivation och vad skolan är till för. Tack vare den studion så är den här eleven på väg tillbaka till 100% ute i sin klass. Av egen vilja. [...]*

*Intervjuare: Vad tänker du är faktorerna där i [anpassad lärmiljö] som gör att man når fram till eleven?*

*Deltagare: Relationer. Att du blir sedd och bekräftad och hörd och att du blir någon. Känslan av att tillhöra ett sammanhang där man kan lyckas. Bli bekräftad som person och. Någon som ser mig, nån som tror på mig...” (D2)*

I det här exemplet beskriver deltagaren hur skolan arbetar dels med relationsbyggande, men även med elevens självkänsla, vilket i citatet bland annat uttrycks som att arbeta med att eleven hittar sig själv som tonåring, blir bekräftad och hörd och får tillhöra ett sammanhang där hen kan lyckas. Låg självkänsla är en av punkterna Shier (2001) tar upp som möjlig orsak till att eleven inte uttrycker sina åsikter till professionella. Ett annat exempel handlar om att röra sig bland eleverna i korridorerna:

*”Jag känner att vi gör en stor vinst, vi [yrkesroll] som är på skolan, för vi är ju egentligen alltid de första de träffar. [andra yrkesroller i elevhälsan], de har ju sina arbetsuppgifter och de hamnar ju steget bakom så att säga. Det är ju oftast inne på kontoret eller arbetsrummet som samtalen sker. Vi är ju ute så mycket som möjligt och möter dem där de är. Och då får vi ju höra och träffa dem på alla möjliga sätt.” (D1)*

Genom att ha personal som har möjlighet att röra sig bland eleverna i korridorer och andra gemensamma ytor för att bygga relationer skapar skolan organisatoriska förutsättningar för att både lyssna på barn och – genom relationsbyggandet – stötta barn att uttrycka sina åsikter. Dessa förutsättningar korrelerar med andra steget i första respektive andra nivån av Shiers (2001) delaktighetsmodell, där förutsättningarna i första nivån handlar om huruvida den professionella arbetar på ett sätt som möjliggör den att lyssna på barn, och där förutsättningarna i den andra nivån handlar om huruvida den professionella har en uppsättning idéer eller aktiviteter för att stötta barn att uttrycka sina åsikter. Ovanstående exempel kan, förutom att vara ett exempel på organisatoriska förutsättningar för relationsbyggande, även ses som ett exempel på hur professionella arbetar för att skapa kontakt med eleven. Ytterligare strategier för att skapa kontakt som flera deltagare beskriver handlar om att hitta något som eleven är intresserad av och utgå från det. En deltagare exemplifierar:

*”Sen kan det ju va om det är tvärkört med skolarbete då får man ju försöka “Hm” Få lite utbildning i Minecraft och sånt som jag inte kan nånting, alltså hitta det som intresserar dom. Eller jag har till och med använt mig av mina, min dotters hundar för att få med, för att få en motivation till att gå promenad.” (D6)*

Återigen kopplas detta till Shiers (2001) delaktighetsmodell och frågan relaterad till andra steget på andra nivån, som handlar om huruvida de professionella har en uppsättning idéer och aktiviteter för att hjälpa barn att uttrycka sina åsikter. En sådan idé kunde exempelvis också innebära vilka professionella som ska delta vid ett möte med eleven:

*”...när man ser då att frånvaron behöver utredas vidare så kopplar mentor på rektor, eventuellt specialpedagog eventuellt socialpedagoger lite vem som finns till hands, vem som har relation kanske till eleven.” (D2)*

Detta är ännu ett exempel på hur professionella kan ha idéer om hur eleven kan stöttas att uttrycka sin åsikt vid beslut som rör den. Att anpassa vilka som deltar vid mötet och inkludera den professionella som har en god relation till eleven blir här den stöttning som eleven kan behöva för att känna sig tillräckligt trygg för att kunna uttrycka sin åsikt.

**”...få vårdnadshavare med på tåget.”**

En god relation och ett gott samarbete med vårdnadshavare var det flera deltagare som påpekade som två av de viktigare faktorerna till ett framgångsrikt arbete med elevens problematiska skolfrånvaro samtidigt som detta kunde innebära en utmaning för de professionella.

*”Jag ska inte säga att halva arbetet är gjort om vi har vårdnadshavare med oss men mycket arbete är gjort då.” (D2)*

Samma upplevelse delades av ytterligare en deltagare:

*”...det är en ganska stor del i eller... viktig del i arbetet med elever som har hög frånvaro.” (D1)*

Liknande sägningar uttrycktes av flera deltagare där vårdnadshavare upplevdes som en av nycklarna till att få tillbaka eleven till skolan. Vissa deltagare utvecklade dock sin bild av vad vårdnadshavarens roll kan innebära för elevens delaktighet.

*”många vårdnadshavare... eller fler och fler... tycker att det är deras jobb att sköta med skolan på nåt vis. Och det tycker jag är lite spännande [...] Då tror de att man ska ha möten utan barnet och då blir jag lika chockad varje gång, för jag tänker liksom va?! Men det är klart att de ska vara med” (D4)*

Deltagaren upplever här att det är elevens vårdnadshavare som står i vägen för elevens delaktighet. Cele & van der Burgt (2015) lyfter fram den beroendeställning som barn sitter i gentemot att vuxna måste erkänna barnet som en kompetent aktör med resurser och förmågor värda att inkludera för att barnets delaktighet ska tillgodoses. Studiens resultat har tidigare visat att detta kan vara fallet bland professionella men här vittnar deltagaren om att så även kan vara fallet med elevens vårdnadshavare. Deltagarens erfarenhet vittnar om att vårdnadshavare står i vägen för elevens delaktighet. En av anledningar till detta agerande kan vara grundat i att vårdnadshavaren inte ser eleven som en aktör med resurser och förmågor (Moosa-Mitha, 2005) utan tar istället över medan elevens röst inte får ta någon plats. En deltagare beskriver hur vårdnadshavare kan ha en delad uppfattning gentemot skolan om bakomliggande orsaker till elevens frånvaro:

*”Sen kan det ju vara problem där vi kan uppleva att det finns problem hos eleven som gör det svårare men, eller problem men problematik men vårdnadshavarna inte alls vill känna vid det. Då kan det ju bli svårt för då kan ju inte vi göra nånting.” (D5)*

Deltagaren beskriver här hur skolan och vårdnadshavare har åtskilda uppfattningar om elevens problematik. I detta uppstår återigen situationen där vårdnadshavare står i vägen för att eleven ska få den stöttning som deltagaren ser att den behöver. Resultatet av detta blir att eleven hindras från att vara delaktig och kan därmed inte bidra med de nya perspektiv som det har potential att göra (Carrol et al., 2019). Vidare menar Heimer et al. (2017) att ifall barnet tillåts att vara delaktig i att definiera vad problemet är så matchar de efterföljande interventionerna bättre. I deltagarens upplevelse så framstår det som att elevens vårdnadshavare motverkar just denna matchning mellan problem och intervention. Även vårdnadshavares påverkan på elevens uppfattningar lyfts fram i intervjuerna som en utmaning som professionella i skolan behöver ta sig an. En deltagare beskriver detta på följande sätt:

*”Dom mindre framgångsrika ärendena, det är dom när vi inte lyckas få till samarbetet med föräldrarna, när dom jobbar emot oss och dom ... dom ser det som att vi är emot dom på nått vis, eller så att vi, ja ni gör bara allting dåligt skolan [...] för då kommer dom också alltid framföra den bilden till sina barn...” (D3)*

Deltagaren lyfter här fram betydelsen som den ser i att relationen och samarbetet med vårdnadshavare är centralt. Deltagaren lyfter också fram påverkan som vårdnadshavare kan ha på sitt barn. Cossar et al. (2014) lyfter fram betydelsen av en god relation mellan barnet och den professionella. Denna relation är grundstenen som bygger barnets förtroende och möjliggör för barnet att utforska och uttrycka sina åsikter. I deltagarens exempel så blir det elevens vårdnadshavare som motverkar denna goda relation mellan eleven och den professionella. Detta framstår här som högst olyckligt då detta hindrar elevens möjligheter och förutsättningar att vara delaktig i beslut som rör den själv. En av deltagarna lyfte i intervjun en beskrivning av hur vårdnadshavare istället för att stå i vägen för elevens delaktighet, kan möjliggöra och stötta elevens delaktighet:

*”Oftast är det ju så att ... dom [eleven] har svårt att uttrycka vad dom vill och dom vill ju inte, dom orkar inte och det kan vara jättesvårt. [...] det är väl kanske genom vårdnadshavaren och någon annan som dom har pratat med innan mötet. Så att dom kan uttrycka, för det är jätte, jättesvårt” (D6)*

Deltagaren beskriver hur hen ser att eleven kan ha stora svårigheter i att uttrycka sina åsikter. Vårdnadshavaren blir här ett redskap för eleven att få fram sina åsikter till de professionella. Elevens vårdnadshavare agerar som språkrör för barnet och framför dess åsikter vid planeringsmöten med professionella från skolan. Även om detta framstår som en god möjlighet till att stötta eleven att uttrycka sina åsikter (Shier, 2001) så behöver de professionella ha i åtanke att eleven och föräldrarna kan ha skilda uppfattningar. Att försäkra sig om att det faktiskt är elevens åsikter som vårdnadshavare uttrycker och inte sina egna. Heimer et al. (2017) påvisar att barn och vårdnadshavares upplevelser och uppfattningar kan skilja sig åt vilket gör att professionella behöver vara försiktiga i de fall där vårdnadshavare agerar språkrör åt sina barn.



**”...man räcker inte riktigt till...”**

I intervjuerna återkom alla deltagarna till att arbeta med elevens delaktighet var något som var centralt men samtidigt utmanande. Flera deltagare lyfte fram en brist på tid och resurser för att kunna arbeta med elevens delaktighet i den utsträckning som de önskade.

*”Man måste försöka hitta tid på något sätt och prioritera. Det är klart att ibland känner man sig inte tillräcklig, så är det ju. [...]*

*För det finns så mycket behov hela tiden på något sätt. Det är klart man skulle vilja ha mer tid till det.” (D1)*

Deltagaren beskriver upplevelsen av att hen inte finns tillgänglig sett till det behovet som hen upplever på sin arbetsplats. Denna upplevelse var återkommande i olika former i intervjuerna:

*”Jamen det är väl egentligen tiden... Det alla brottas med. Alltså det gäller ju att ta sig tiden till det som är viktigast. Och det är ju jättesvårt. För ibland är det jättemånga saker som är viktigast.” (D4)*

Deltagaren speglar här samma upplevelse av brist på tid till att arbeta med elevens delaktighet. Shier (2001) menar att för att det ska finnas en möjlighet för den professionella att lyssna på barnet så krävs det att den har tillgång till den tid som detta innebär. Bristen på tid riskerar därmed att leda till att eleven inte blir lyssnad på. Dock drar vi inte den slutsatsen utifrån studiens resultat då ingen av deltagarna har uppgett att de inte har haft tid över till att lyssna på eleven. Risken finns dock att de professionella inte har tiden över som krävs för att möjliggöra elevens delaktighet genom att tillhandahålla den stöttning som krävs för att eleven ska kunna uttrycka sin åsikt. Som flera deltagare tidigare har vittnat om så ser de relationsbyggande som ett verktyg till att stötta eleven att uttrycka sig men det kräver också mycket tid av de professionella.

Vidare i intervjuerna var det flera deltagare som hade mer specifika önskemål på hur denna utmaning relaterad till tid skulle hanteras. Främst lyftes behovet av att skolan skulle anställa fler professionella som har det sociala i fokus:

*”Mer vuxna i skolan som inte har med undervisningen att göra. Som faktiskt finns som vuxenstöd eller så. Och det behöver inte vara en kurator. Det behöver, det skulle kunna vara en socialpedagog eller... Vi har ju socialpedagoger i skolan också. Men de är värdefulla. För den tiden är jätteviktig” (D4)*

Ytterligare en deltagare instämmer och lyfter fram samma behov av professionella som har det sociala i fokus på skolan:

*”Jag tänker ju faktiskt att det är ju så stort o att det verkligen behövs för att verkligen lyckas så behövs det vara någon som finns där på heltid för dom. Alltså det handlar om ekonomiska resurser. Som har tid att åka hem till dom. Har tid att höra efter “amen du jag ser att du är sen nu, vart är du? Ska du inte komma till skolan?” Att vara den här igeln.” (D6)*

Deltagaren menar här att fler professionella som har det sociala i fokus hade inneburit att dessa hade haft den tid som krävs för att arbeta med elevens delaktighet på ett sådant sätt att det

möjliggör ett relationsskapande. Bland annat lyfter Shier (2001) fram för att uppnå steg två i den andra nivån av delaktighetsmodellen så krävs det att skolan har tillgång till metoder som underlättar för eleven att uttrycka sin åsikt. Professionella som har det sociala i fokus kan här vara en väg för att ta sig an den utmaning som tidsbristen innebär. En professionell som inte har undervisningen i sitt åtagande har bättre förutsättningar för att arbeta fram dessa underlättande metoder och aktiviteter där bland annat relationsbyggande har lyfts fram som ett av de mest centrala verktygen av deltagarna för att stötta eleven att uttrycka sin åsikt. En deltagare vittnar om upplevelsen att slitas mellan olika åtaganden i sin yrkesroll:

*”Och jag tycker inte att jag ska som [deltagarens yrkesroll] ska göra det. När det finns socialpedagoger. Det är min åsikt” (D6)*

Ytterliga utmaningar som var relaterade till den tidsbrist som deltagarna upplevde var att hen inte kunde hitta tillräcklig tid till att samverka med undervisande personal på skolan:

*”Ja. Jag skulle vilja ha att det fanns, att det var lättare att hitta tid att samverka med undervisande lärare, ämneslag, arbetslag och lärare kring enskilda elever.” (D2)*

Denna önskan som deltagaren ger uttryck framstår som speciellt intressant i relation till ett exempel som nämndes tidigare under intervjun där deltagaren beskrev hur en elev som tidigare haft problematisk skolfrånvaro inte bemöttes på rätt sätt enligt deltagaren:

*”Det gick okej men eleven kanske inte möttes på det sättet den behövde bemötas i klassrummet utan föll tillbaka i gamla normer och gamla mönster. Hemmasittare... på så sätt att inte hemmasittare utan skolk kanske man ska säga. Frånvaro från lektion men närvaro i skolan.” (D2)*

Genom att koppla ihop denna erfarenhet med deltagarens tidigare önskemål om mer tid till samverkan med undervisande personal lyfter detta fram betydelsen av tid till att samverka. Tiden hade möjliggjort samverkan mellan deltagaren och den undervisande personalen och eleven hade således kunnat bemötas på ett bättre sätt. Bättre förutsättningar hade då kunnat skapas för att motverka att eleven fallit tillbaka i gamla mönster. Utifrån Shiers (2001) delaktighetsmodell så kan deltagaren ge uttryck för att se en utmaning i att stötta eleven att uttrycka sin åsikt och samtidigt ha en idé om hur detta ska genomföras på ett bättre sätt än vad som gjordes vid tillfället. Detta kunde antingen ha gjorts genom att eleven själv hade känt sig trygg i att uttrycka hur den behövde bli bemött för att känna att den kunde närvara i undervisningen eller så kunde deltagaren haft bättre förutsättningar för att förmedla elevens åsikt och på det sättet agerat som en stöttning för eleven att uttrycka sig.

### **Diskussion**

Studiens syfte är att ur ett professionsperspektiv undersöka hur högstadieeleven kan göras delaktig i planeringsprocessen i samband med problematisk skolfrånvaro. Frågeställningarna lyder ”Vilka attityder har professionella till elevens delaktighet?”, ”Vilka utmaningar och möjligheter upplever professionella med att jobba med elevens delaktighet?” och ”Hur arbetar de professionella i praktiken med elevens delaktighet i planeringsprocessen vid problematisk skolfrånvaro?”. I det här avsnittet kommer vi att besvara dessa frågeställningar genom att lyfta de delar av resultatet vi ser som mest centrala under rubrikerna *Attityder, Utmaningar och*

*möjligheter, respektive Praktiskt arbete med elevens delaktighet. Vidare behandlas Metoddiskussion, Implikationer för socialt arbete och socialpedagogik samt Framtida forskning.*

### **Professionellas attityder till elevens delaktighet**

Studiens resultat redovisar professionellas attityder till elevens delaktighet dels utifrån Shiers (2001) delaktighetsmodell, dels utifrån teorier om barns aktörskap (Moosa-Mitha, 2005). Resultatet visar att professionella i skolan har erfarenheter och tankar som tyder på att de är redo att beakta elevens åsikter. Ett exempel som tydligt beskriver hur professionella är redo att beakta elevens åsikter handlar om att deltagare menar att resultatet av ett beslut blir undermåligt om inte elevens åsikter kommer fram och därmed beaktas. Detta rimmar också väl med vad Heimer et al. (2017) kommit fram till gällande att interventioner bättre matchar problemet när barnet själv har varit delaktig i att definiera problemet. Vidare manifesteras detta genom att professionella i skolan helst ser att eleven är med på alla möten som rör den, men när det av olika anledningar inte är möjligt så försöker de oftast inhämta elevens åsikter innan beslut ska fattas. Denna bild framstod dock inte som enhetlig sett till samtliga deltagare då det i vissa sammanhang beskrevs att det kunde krävas ett vuxenmöte där eleven inte inkluderas. I dessa fall beskrevs inte hur eleven hade kunnat göras delaktig genom att elevens åsikter inhämtades innan. Istället lyftes endast att elevens psykiska ohälsa innebar att eleven kanske inte orkade vara delaktig vid mötet, grundat på en tolkning av att eleven upplever det som jobbigt att prata om sitt dåliga mående. Lundy (2007) menar att vuxna ofta riskerar att underskatta barns kapacitet och förmågor vilket leder till att de utesluts från den delaktighet som de har rätt till. Detta exempel på en inställning där vuxna ska tolka vad som är bäst för barnet riskerar att bli en sådan situation. Elevens delaktighet möjliggörs inte grundat på en vuxen syn på vad barn klarar av och inte klarar av. Relationsbyggande med eleven lyftes fram som den främsta framgångsfaktorn både gällande elevens delaktighet och i arbetet med problematisk skolfrånvaro. Kopplat till detta relationsbyggande framkommer också flera olika sätt att stötta eleven att uttrycka sina åsikter, vilket hade kunnat vara användbart i ovanstående exempel. För att inhämta åsikter från eleven som mår psykiskt dåligt och som professionella menar inte klarar av att vara delaktig kan relationsbyggande vara ett sätt att stötta eleven att uttrycka sina åsikter. Cossar et al. (2014) framhåller goda relationer mellan professionella och barn som en förutsättning för barns delaktighet. Konkret kan denna stöttning via relation ske genom att i samtal med någon som eleven har en god relation till inhämta elevens åsikter inför ett möte för att sedan beakta dessa åsikter i mötet. Ett annat sätt att stötta genom relationer är att anpassa vilka vuxna som ska vara med på mötet utifrån vilka goda relationer som finns till hands så att mötet blir så tryggt som möjligt för eleven.

Resultatet visar å ena sidan att professionella i skolan ser eleven som en aktör med kunskap som de professionella vill få tillgång till. Framför allt handlar det om att eleven känner sig själv bäst och vet bäst själv hur den upplever sin situation. För att få tillgång till denna kunskap så krävs det att de professionella gör eleven delaktig genom att den blir lyssnad till och stöttad att uttrycka sig. De professionella visar även här att de lägger vikt vid denna kunskap som eleven har om sig själv och därmed kan också slutsatsen dras att de i hög utsträckning är redo att beakta elevens åsikter vid beslut. Med detta i beaktande så blir de professionellas syn på elevens

aktörskap inte ett hinder för elevens delaktighet. De ser eleven som en aktör med resurser och förmågor som är värdefulla att lyfta fram (Moosa-Mitha, 2005).

Å andra sidan upplever professionella begränsningar i elevens aktörskap i form av en bristande förmåga att tänka långsiktigt och beakta konsekvenserna av sina val. Denna syn på elevens aktörskap riskerar att begränsa elevens delaktighet, såvida inte professionella ser sin roll i att stötta eleven i det långsiktiga tänkandet. Om eleven kan stöttas i dessa bristande förmågor istället för att exkluderas på grund av dem så kan elevens delaktighet tillgodoseas. Det blir här viktigt att de professionella dels är införstådda i vad denna begränsning innebär för eleven och att de har idéer och aktiviteter som kan underlätta och agera som stöttning för eleven. De professionella stöttar eleven att se det som den inte klarar av på egen hand. Lyckas de professionella med detta så uppfylls nivå två, steg två i Shiers (2001) delaktighetsmodell. Ifall de professionella inte lyckas med detta exkluderas eleven och det är istället enbart de professionellas tolkningar av vad som är bäst för eleven som ligger till grund för beslut.

Ett intressant exempel som framkom under intervjuerna handlade om att deltagare var redo att involvera eleven i beslutsprocessen genom att eleven var med och skrev sin egen handlingsplan. Detta stod ut då det var det enda exemplet från intervjuerna där deltagare visade att den uppfyllde den fjärde nivån i Shiers (2001) delaktighetsmodell. I det stora hela visar studiens resultat att professionellas attityder till elevens delaktighet, i form av att de är redo att lyssna, stötta och beakta elevens åsikter, möjliggör för elevens delaktighet i arbetet med problematisk skolfrånvaro.

### **Utmaningar och möjligheter i arbetet med elevens delaktighet**

En utmaning som lyfts fram som central handlar om att en del elever av olika anledningar inte uttrycker sina åsikter eller kanske bara håller med de vuxna utan att ge sin syn på sin situation. Den mest framträdande möjligheten att råda bot på det och stötta eleven att uttrycka sig handlar om relationsbyggande, vilket i sin tur är en utmaning. Särskilt när de professionella inte lyckas få någon kontakt med eleven överhuvudtaget. En annan utmaning handlar om tid och resurser; att flera deltagare känner sig otillräckliga sett till behovet de upplever finns i skolan. Professionella i skolan beskriver att det behövs mer tid och resurser för att kunna arbeta med att bygga relationer. Detta relationsbyggande kan som sagt ses som en möjlighet i arbetet med elevens delaktighet, vilket överensstämmer väl med att tidigare forskning visar att en god relation möjliggör barnets delaktighet (Cossar et al., 2014). Det fanns även en specifik önskan om att avsätta mer tid för att samverka med undervisande personal gällande enskilda elever. Detta skulle ge bättre förutsättningar att få en samsyn mellan olika professionella i skolan och därmed öka möjligheterna att lyckas bemöta de elever som återgår till undervisningen från en problematisk skolfrånvaro. Utmaningarna att bygga relation med eleven och bristen på tid och resurser hänger här ihop. Eftersom de professionella vittnar om att relationsbyggande tar tid så krävs det att denna tid finns att tillgå. Ifall inte denna tid finns att tillgå så riskerar eleven att inte möjliggöras den delaktighet som den har rätt till enligt Barnkonventionen (SFS: 2018:1197).

Skolans relation till elevens vårdnadshavare lyfts även det fram som både en utmaning och en möjlighet. Utmaningen som de professionella vittnar om är att vårdnadshavare ibland kan ha inställningen att de inte ska inkludera eleven vid möten utan att det är deras ansvar. Lundy

(2007) menar att vuxna tenderar att underskatta barns kapacitet och förmåga och därför inte tillgodoser deras rätt till delaktighet. Detta framstår här som intressant då det inte är professionella som står i vägen för elevens delaktighet utan det är istället vårdnadshavare som vaktar dörren till elevens delaktighet. Samtidigt så beskriver de professionella att vårdnadshavare kan agera som språkrör för de elever som har svårigheter att uttrycka sina åsikter. Detta förhåller vi oss försiktiga till då tidigare forskning (Heimer et al., 2017) menar att vårdnadshavare och deras barns uppfattningar om ett problem kan skilja sig åt. Deltagarna i föreliggande studie understryker återkommande vikten av att ha vårdnadshavare med på tåget, att mycket är vunnet om de är med. Här behövs det en kritisk inställning från professionella när vårdnadshavare agerar språkrör åt sina barn för att verkligen försäkra sig om att det är elevens åsikter som kommer fram. Risker finns annars att vårdnadshavare tar över elevens röst och i slutändan framhåller sina egna åsikter och perspektiv medan elevens tankar uteblir.

### **Praktiskt arbete med elevens delaktighet**

Ett av de mest centrala arbetssätt som professionella i skolan använder sig av för att stötta eleven att vara delaktig är att bygga relation med eleven. Detta relationsbyggande fungerar som stöttning för eleven och skapar en trygghet som möjliggör för eleven att uttrycka sina egna åsikter. Tidigare forskning (Cossar et al., 2014) menar att denna relation mellan den vuxna och barnet är avgörande för att barnet ska få en verklig möjlighet till att vara delaktig i beslut. Risker finns annars att barnet inte känner sig tillräckligt tryggt att uttrycka egna åsikter och istället säger det de vuxna vill höra eller väljer att inte delta alls. I föreliggande studie framkommer exempel på att den professionella som via relation är tänkt att stötta eleven inte nödvändigtvis måste vara exempelvis en lärare, mentor eller kurator. Det kan vara vem som helst på skolan som eleven har en god relation med. Att då anpassa vilka professionella som ska närvara vid möten och andra kontexter där eleven kan behöva stöttning är ett organisatoriskt drag som kan vara mycket användbart. Dock har alla professionella i skolan redan ett antal uppdrag på sig utifrån sin yrkesroll, vilket kan göra det svårt att vara tillmötesgående i detta. Det ställer krav på skolan som organisation att vara flexibel. Lyckas detta så finns det mycket att vinna sett till möjligheterna att öka elevens delaktighet i planeringsprocessen vid problematisk skolfrånvaro.

Deltagarna beskriver även olika sätt att ta och hålla kontakt med elever, som passar eleverna bättre än konventionella metoder som att ringa eller skicka meddelanden. Exempel på detta kan vara Snapchat eller andra kommunikationsmedel som ungdomar är väl förtrogna med. Ungdomar idag lever sitt liv online i högre utsträckning än tidigare generationer, och när professionella kan tänka sig att gå ifrån traditionella kommunikationsvägar för att istället vara där ungdomarna är tyder på en förståelse hos de professionella om vikten av att möjliggöra denna kontakt som har potential att bidra till det centrala relationsbyggandet. Som vi tidigare visat så kan detta relationsbyggande ses som ett sätt som professionella stöttar eleven att uttrycka sin åsikt vilket gör att användandet av Snapchat och andra kommunikationsmedel blir ett konkret exempel på hur de professionella arbetar med elevens delaktighet. Visserligen så kan detta framstå som en utmaning för vissa mindre tekniskt bevandrade professionella, men vad är egentligen skillnaden mellan att lära sig att kommunicera via Snapchat och att gå på kurser för att vidareutbilda sig i olika former av Alternativ och Kompletterande

Kommunikation? En rädsla eller ovilja att ta till sig elevernas kommunikationssätt får inte stå i vägen för de möjligheter som detta har potentialen att bidra med.

### **Metoddiskussion**

En begränsning med denna studie som vi har identifierat är att intervjuandet är ett hantverk som intervjuaren behöver bemästra. Våra erfarenheter av att genomföra intervjuer är begränsad vilket medför att vi inte har lyckats bemästra det hantverket som intervjuandet innebär. Kvale & Brinkman (2014, s.33–34) menar att intervjuandet är beroende av intervjuarens praktiska färdigheter och omdöme. Intervjuandet följer inga tydliga steg och blir därmed inte en metod som styrs av regler. Hantverket lärs genom att forskaren genomför intervjuer och därmed utvecklar sina färdigheter inom intervjuandet. När vi har läst igenom våra transkriptioner så har vi i efterhand kunnat identifiera flera ingångar i intervjuerna där vi hade kunnat ställa fördjupande följdfrågor. Ifall vi hade lyckats identifiera dessa ingångar under intervjuerna så hade det funnits möjlighet att utvinna en större och mer fördjupande kunskap ur empirin.

Det ska även påpekas att det är svårt att säga något om huruvida eleven faktiskt har fått sina åsikter beaktade i de fall där besluten inte innehåller några av elevens önskemål. Det kan ju fortfarande vara så att elevens åsikter har beaktats, men att eleven inte får som den vill. Shiers (2001) menar att beakta elevens åsikt innebär att elevens åsikt ska ges proportionerlig betydelse men att det fortfarande kan finnas andra faktorer som väger tyngre. Ifall vi i denna studie istället hade valt att använda oss av deltagande observation och deltagit vid de möten där beslut tas så hade vi haft bättre möjligheter att undersöka huruvida elevens åsikt faktiskt har beaktats.

Som vi tidigare visade under rubriken centrala begrepp så är delaktighet ett begrepp som kan definieras på olika sätt. Detta medför risken att deltagarna i denna studie kan ha utgått från olika definitioner av delaktighet i intervjuerna. Detta diskuterades inför intervjuerna och ett förslag som lyftes var att presentera den definition av delaktighet som används i studien för deltagarna. Vi beslutade dock att inte göra detta för att inte begränsa deltagarna vid intervjuerna. Bryman (2018, s.482) menar att kvalitativa intervjuer ofta innebär en form av flexibilitet vilket innebär att forskaren får tillgång till deltagarnas syn på världen. Detta ville vi inte skulle gå förlorat genom att begränsa deltagarna i deras definition av vad de upplever att begreppet delaktighet innehåller.

### **Implikationer för socialt arbete och socialpedagogik**

Resultatet visar att samtliga professionella i studien uppvisade exempel på hur de var redo att lyssna på och beakta elevens åsikt i arbetet med problematisk frånvaro. Fler professionella i skolan som har det sociala i fokus lyfts fram som en av lösningarna till att hantera den brist på tid som professionella upplever som en av utmaningarna i arbetet med att göra eleven delaktig i arbetet med problematisk skolfrånvaro. Professionella som har det sociala i fokus skulle kunna innebära att skolan har fler anställda med socialpedagogisk utbildning. Detta hade möjliggjort att dessa både hade haft den tid som krävs för relationsbyggande och de kompetenser som behövs för ett sådant arbete. Fler socialpedagoger i skolan hade inneburit att det funnits mer personal som inte behöver slitas mellan att både behöva ta ansvar över undervisning och elevernas sociala situation. Detta hade medfört att de haft större möjligheter att lyckas i relationsbyggandet och bättre förutsättningar för att tillgodose elevens rätt till delaktighet.

### **Framtida forskning**

Då det framgick under samtliga intervjuer att relationsbyggandet är en central del för att möjliggöra och stötta eleven att känna trygghet att uttrycka egna åsikter så önskar vi att framtida forskning hade undersökt detta relationsbyggande mer ingående än vad som görs i denna studie. Denna forskning skulle kunna ha sitt fokus på hur relationer mellan professionella och elever bör byggas och underhållas på bästa sätt för att möjliggöra elevers delaktighet fullt ut, även för de elever som upplever svårigheter att uttrycka sig.

## Litteraturförteckning

Ansari, A., Hofkens, Tara L., Pianta, R. C. (2020) Absenteeism in the First Decade of Education Forecasts Civic Engagement and Educational and Socioeconomic Prospects in Young Adulthood. *Journal of Youth & Adolescence*. 49(9), 1835-1848.  
<https://doi.org/10.1007/s10964-020-01272-4>

Bjerke, H. (2011) 'It's the way they do it': Expressions of agency in child-adult relations at home and school. *Children & Society*. 25, 93-103. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2009.00266.x>

Bryman, A. (2018) *Samhällsvetenskapliga metoder*. 3 uppl. Liber

Carrol, P., Witten, K., Asiasiga, L., Lin, E., (2019) Children's Engagement as Urban Researchers and Consultants in Aotearoa/ New Zealand: Can it Increase Children's Effective Participation in Urban Planning? *Children & Society*. 33, 414-428.  
<https://doi.org/10.1111/chso.12315>

Cederlund, C., Eriksson, L., Ringsby Jansson, B., Svensson, L. A. (2020). *I huvudet på en socialpedagog. En studie om yrkesverksamma välfärdsarbetare och deras föreställningar om socialpedagogik*. Trollhättan: Högskolan Väst.  
<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hv:diva-16056>

Cele, S., van der Burgt, D. (2015) Participation, consultation, confusion: professionals' understandings of children's participation in physical planning. *Children's Geographies*. 13(1), 14-29. <https://doi.org/10.1080/14733285.2013.827873>

Cossar, J., Brandon, M., Jordan, P. (2014) 'You've got to trust her and she's got to trust you': children's views on participation in the child protection system. *Child & Family Social Work*. 21(1), 103-112. <https://doi.org/10.1111/cfs.12115>

Forsell, T. (2020) "Man är ju typ elev, fast på avstånd". *Problematisk skolfrånvaro ur elevers, föräldrars och skolpersonals perspektiv*. [Doktorsavhandling, Umeå universitet]. DiVa. <http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1510143/FULLTEXT01.pdf>

Gren-Landell, M. (2020) *Beslut att korta trötta elevers skoldag tas allt för lättvindigt*. Dagens nyheter. 7 Januari. <https://www.dn.se/debatt/beslut-att-korta-trotta-elevers-skoldag-tas-allt-for-lattvindigt/> (Hämtad 2022-04-25)

Gren-Landell, M., Ekerfelt Allvin, C., Bradley, M., Andersson, M., & Andersson, G. (2015). Teachers' views on risk factors for problematic school absenteeism in Swedish primary school students. *Educational Psychology in Practice*, 31(4), 412-423.  
<https://doi.org/10.1080/02667363.2015.1086726>



Heimer, M., Näsman, E., Palme, J. (2018) Vulnerable children's rights to participation, protection, and provision: The process of defining the problem in Swedish child and family welfare. *Child & Family Social Work*. 23, 316-323. <https://doi.org/10.1111/cfs.12424>

Hermansen, K. & Dzanic, E (2014). *Inventering av insatser och metoder. Hemmasittare och problematisk frånvaro*. Göteborgs stad. <https://docplayer.se/2640286-Inventering-av-insatser-och-metoder.html> (Hämtad: 2022-04-29)

Heyne, D., Gren-Landell, M., Melvin, G., Gentle-Genitty, C. (2018) Differentiation Between School Attendance Problems: Why and How?. *Cognitive and Behavioral Practice*. 26, 8-34. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.03.006>

Hämäläinen, J. (2003) The concept of social pedagogy in the field of social work. *Journal of social work*. 3(1), 69-80. <https://doi.org/10.1177/1468017303003001005>

Ifous. (2020) *Att utreda närvaroproblem i skolan*. Ifous. <https://www.ifous.se/app/uploads/2020/05/202005-Ifous-Fokuserar-Nrvaroproblem-I.pdf> (Hämtad: 2022-04-12)

Kearney, C. A., Lemos, A., & Silverman, J. (2004). The Functional Assessment of School Refusal Behavior. *Behavior Analyst Today*, 5(3), 275–283. <http://dx.doi.org/10.1037/h0100040>

Kearney, C. A. (2008). An Interdisciplinary Model of School Absenteeism in Youth to Inform Professional Practice and Public Policy. *Educational Psychology Review*. 20(3), 257-282. <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-008-9078-3>

Knage, F. S. (2021). Beyond the school refusal/truancy binary: engaging with the complexities of extended school non-attendance. *International Studies in Sociology of Education*, 1–25. <https://doi-org.ezproxy.server.hv.se/10.1080/09620214.2021.1966827>

Kvale, S. & Brinkman, S. (2014) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Tredje [reviderad] upplagan. Studentlitteratur.

Lundy, L. (2007) Voice is not enough: conceptualising article 12 of the United Nations convention on the rights of the child. *British educational research journal*. 33(6), 927-942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>

Molin, M. (2019). Framväxten av ett socialpedagogiskt delaktighetsbegrepp. i M. Molin, & A. Bolin (Red.), *Socialpedagogisk handling i teori och praktik* (ss. 19-47). Högskolan Västs rapportserie.

Moosa-Mitha, M. (2005) A Difference-Centred Alternative to Theorization of Children's Citizenship Rights, *Citizenship Studies*, 9(4), 369-388. <https://doi.org/10.1080/13621020500211354>

SFS: 2018:1197 *Lag om Förenta nationernas konvention om barnets rättigheter.*

Shier, H. (2001) Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. A new model for enhancing children's participation in decision-making, in line with article 12.1 of the United Nations convention on the rights of the child. *Children & Society*. 15, 107-117. DOI: 10.1002/CHI.617

Shier, H. (2006). *Pathways to Participation Revisited: Nicaragua perspective*. Middle Schooling Review. 14-19.  
[https://www.researchgate.net/publication/269107939\\_Pathways\\_to\\_Participation\\_Revisited\\_Nicaragua\\_perspective](https://www.researchgate.net/publication/269107939_Pathways_to_Participation_Revisited_Nicaragua_perspective) (Hämtad: 2022-04-25)

Skolinspektionen. (2016) *Omfattande frånvaro*. <https://www.skolinspektionen.se/beslutsrapporter-statistik/publikationer/kvalitetsgranskning/2016/omfattande-franvaro/> (Hämtad: 2022-04-01)

Skolverket (2022) *Elevhälsa*. <https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/elevhalsa> (Hämtad: 2022-05-06)

SOU 2016:94. *Saknad! Uppmärksamma elevernas frånvaro och agera*. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2017/01/sou-201694/>.

Valentine, K. (2011) Accounting for agency. *Children & Society*. 25, 347-358.  
<https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2009.00279.x>

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.

## **Bilagor**

Bilaga 1: Intervjuguide

Bilaga 2: Informationsbrev

## Intervjuguide

### *Bakgrundsfrågor:*

1. Yrkesroll, år i tjänsten?
2. Hur arbetar du/ni med eleven i arbetet med problematisk frånvaro? Beskriv hur arbetsprocessen ser ut?

### *Attityder till delaktighet*

3. Vad innebär begreppet delaktighet för dig i din yrkesroll? Barnkonventionen påverkat?
4. Kan du se någon förtjänst i att få eleven delaktig i beslut som rör den? Isåfall vad (utveckla)?
5. På vilket sätt anser du att eleven kan vara med och bidra i arbetet med problematisk frånvaro?
6. Hur arbetar du för att stötta eleven att uttrycka egna åsikter i frågor om problematisk frånvaro?
7. Involveras eleven i beslutsprocessen när du/ni arbetar med problematisk frånvaro? Ifall ja, På vilket sätt?
8. Vad är dina tankar kring avvägningen som görs när eleven ska ges inflytande i förhållande till dess ålder och mognad?

### *Utmaningar/Förutsättningar*

9. Kan du berätta om något exempel på ett ärende som varit framgångsrikt? Vilka erfarenheter tog du med dig från det?
10. Kan du berätta om något exempel på ett ärende som varit mindre framgångsrikt? Vilka erfarenheter tog du med dig från det?
11. Finns det tillfällen då elevens, föräldrarnas och skolans uppfattning om bakomliggande orsaker till frånvaron skiljer sig åt? I så fall, hur hanterar du det?
12. Hur ser förutsättningarna ut för att arbeta med elevens delaktighet på din arbetsplats? Saknar du något? (Organisatoriska, kompetensutveckling, resurser, tid osv.)

### *Avslutning*

13. Finns det något du vill tillägga gällande delaktighet och problematisk frånvaro? Något som du anser är viktigt som vi inte pratat om?
14. Tack för din tid!

## **Informationsbrev**

### **Information och förfrågan om deltagande i intervjustudie – Till dig som är anställd inom skola och arbetar med problematisk frånvaro**

Problematisk skolfrånvaro kan få både utbildningsmässiga och sociala konsekvenser för elever och är ett problem som blir mer och mer aktuellt för varje år. Detta tillsammans med intresset för barns delaktighet som Barnkonventionens inträde i svensk lagstiftning medfört ligger till grund för varför vi vill studera hur begreppet delaktighet används i arbetet med problematisk frånvaro.

Vi heter Robert Johansson och Robin Rehn och studerar på Socialpedagogiska programmet vid Högskolan Väst. I utbildningen ingår att göra ett examensarbete i form av en c-uppsats, vilket är anledningen till att vi genomför den här studien. Vi vill undersöka hur professionella inom skolan arbetar med elevers delaktighet i arbetet med problematisk frånvaro.

Vi har kontaktat rektorer på olika skolor i södra Sverige för att hitta personer som arbetar med elever med problematisk frånvaro och som är intresserade av att medverka i en enskild intervju.

Det är helt och hållet frivilligt att medverka i studien och du kan när som helst välja att avbryta din medverkan. Intervjuerna kommer att genomföras på din arbetsplats eller annan avskild plats som du väljer. Intervjuerna beräknas ta ca 30–60 minuter och vi kommer att spara en ljudupptagning.

Materialet från intervjuerna – såväl ljudupptagning som transkribering – kommer att hanteras konfidentiellt och förvaras så att ingen obehörig kommer att kunna ta del av det. Inga enskilda personer eller skolor kommer att kunna identifieras i examensarbetet. Materialet kommer endast användas till examensarbetet och kommer dessutom raderas efter godkänd examination.

Hultsfred 2022-04-07

#### **Studerande**

Robert Johansson

robert.johansson.11@student.hv.se

Robin Rehn

robin.rehn@student.hv.se

#### **Handledare**

Elisabet Björquist

elisabet.bjorquist@hv.se