



Högskolan
Kristianstad

Högskolan Kristianstad

291 88 Kristianstad

044 250 30 00

www.hkr.se

**Självständigt arbete på avancerad nivå, 15 hp, för
Specialpedagogexamen
VT 2021
Fakulteten för lärarutbildning**

Närvarofrämjande, förebyggande och åtgärdande arbete gällande problematisk skolfrånvaro

**Specialpedagogens insatser beskrivna i 20
kommunala handlingsplaner**

Susanna Hellborg och Lotta Nilsson

Förord

Denna text är skriven av Susanna Hellborg och Lotta Nilsson i gott samförstånd. Med konstruktiv kritik av vår handledare Catarina Graham har vi tagit oss genom coronavåren 2021 och det mödosamma och lärorika arbetet med att skriva vårt examensarbete. Redan ett år innan uppsatsen påbörjades växte idéer fram i våra huvuden. Många mil har promenerats, många möten har hållits och många sms har skickats medan idéer har presenterats, förkastats, diskuterats och vuxit fram. Det var först på hösten 2020 som *skolfrånvaro* började cirkulera som ett möjligt och intressant ämne att fördjupa oss i.

Skrivandet inleddes som ett parallellt skrivande för att ganska snart övergå i gemensamt skrivande. Initialt bestämdes att Lotta skulle börja skriva en del och Susanna en annan. Men vi har båda lagt till och tagit bort från uppsatsens alla delar då vi kritiskt läst igenom dem under arbetets gång. Även om vi tidigt hade en uppdelning är innehållet bådats texter. Allt från och med resultatpresentationen, analysen och diskussionen har skrivits då båda varit online i vårt gemensamma google-dokument.

Författare

Susanna Hellborg och Lotta Nilsson

Titel

Närvarofrämjande, förebyggande och åtgärdande arbete gällande problematisk skolfrånvaro. Specialpedagogens insatser beskrivna i 20 handlingsplaner.

Engelsk titel

Supportive and preventative measures and intervention programs as response to problematic school absenteeism.

The Special Educator's role as described in 20 municipalities' action plans.

Handledare

Catarina Graham

Examinator

Cecilia Segerby

Sammanfattning

Problematisk skolfrånvaro har uppmärksammats efter att en statlig utredning 2016 kom fram till att det finns bristande kunskap inom området i Sverige. Studiens syfte är att undersöka hur specialpedagogen används i det främjande arbetet för skolnärvaro och det förebyggande och åtgärdande arbetet vid problematisk skolfrånvaro utifrån 20 kommunala handlingsplaner. Frågorna är: Vilka insatser för närvaro och problematisk skolfrånvaro, som beskrivs i de kommunala handlingsplanerna, kan kopplas till specialpedagogen? På vilka nivåer (individ-, grupp- och organisationsnivå) används specialpedagogen i arbetet med att främja närvaro och att förebygga och åtgärda problematisk skolfrånvaro? En kvalitativ dokumentanalys gjordes utifrån sex kategorier. Systemteori och specialpedagogiska perspektiv användes i analysen för att belysa studiens frågor. Sammanfattningsvis visar studien att specialpedagogen kopplas explicit till uppgifter som till exempel fördjupad kartläggning vid skolfrånvaro och specialpedagogiskt stöd till enskild elev på individnivå. Specialpedagogen nämns implicit genom elevhälsans arbete på organisationsnivå i ett fåtal handlingsplaner. I diskussionen lyfts varför handlingsplanerna bör uttrycka det främjande och förebyggande arbetet och hur det förebyggande och åtgärdande arbetet kan utvecklas i det systematiska kvalitetsarbetet kopplat till specialpedagogens kompetens. Därutöver diskuteras även den specialpedagogiska kompetensen och dess roll i elevhälsan, riskerna med frånvaroteam och behovet av att utveckla ämnet problematisk skolfrånvaro i den specialpedagogiska utbildningen.

Ämnesord

problematisk skolfrånvaro, specialpedagog, främja närvaro, förebygga problematisk skolfrånvaro, åtgärda problematisk skolfrånvaro

Author

Susanna Hellborg and Lotta Nilsson

Title

Supportive and preventative measures and intervention programs as response to problematic school absenteeism.

The Special Educator's role as described in 20 municipalities' action plans.

Supervisor

Catarina Grahm

Examiner

Cecilia Segerby

Abstract

Problematic school absenteeism as first identified as a problem in 2016 when a government inquiry concluded that there was a lack of proper knowledge on the subject in Sweden. The purpose of this paper is to explore how 20 municipalities, via their schools' action plans and policies, utilize special educators with regard to students' problematic school absenteeism through the use of early intervention, and preventative and supportive measures. Examined will be: How is the special educator involved in the efforts to curb problematic school absenteeism? On what levels (individual, group or organizational) is the special educator engaged to promote attendance and to prevent and remedy problematic school absenteeism? The observational basis for this paper is a qualitative analysis of action plans from twenty different municipalities. This analysis was made based on six categories. Systems theory and special needs perspectives were used in the analysis to highlight the questions posed in this paper. In summary, the special educator is explicitly connected to certain tasks such as the in-depth tracking of absenteeism and the support for students with special needs. More often, the responsibilities included under the special educator's purview are implicitly included in the framework for the team responsible for student well-being. The discussion addresses why action plans must describe supportive and preventative measures and ways in which preventive and remedial activities can be developed during systematic quality processes linked to the special educator's skills set. Additionally, discussed were the special educator's roll in the team responsible for student well-being, the pros and cons with the absenteeism-teams and even the need to develop understanding for this subject in training for the special educator.

Keywords

problematic school absenteeism, special educator, supportive measures, preventative measures, interventions due to problematic school absenteeism

Innehåll

1 Inledning.....	8
1.1 Syfte och frågeställning.....	9
1.2 Bakgrund	10
1.2.1 Barns rätt till utbildning.....	10
1.2.2 Elever som ej klarar utbildningens mål	10
1.2.3 Problematisk skolfrånvaro.....	11
1.2.4 Specialpedagogisk kompetens.....	12
1.3 Centrala begrepp.....	12
1.3.1 Elevhälsa.....	13
1.3.2 Förebyggande, åtgärdande och hälsofrämjande arbete.....	13
1.3.3 Problematisk skolfrånvaro	13
2 Litteraturgenomgång och tidigare forskning	14
2.1 Informationssökning.....	14
2.2 Närvaroplikt eller läroplikt?	15
2.3 Orsaker till skolfrånvaro	15
2.3.1 Skolfaktorer	17
2.3.2 Individfaktorer	18
2.3.3 Sociala faktorer.....	19
2.3.4 Risk och skyddsfaktorer	20
2.4 Insatser och åtgärder.....	22
2.4.1 Främjande, förebyggande och åtgärdande arbete.....	24
2.5 Specialpedagogik.....	26
2.5.1 Specialpedagogisk utbildning och arbete	27
2.5.2 Systematiskt kvalitetsarbete ger skolutveckling.....	30
2.5.3 Elevhälsan och samverkan mellan professioner.....	30
3 Teoretiska utgångspunkter.....	32

3.1 Systemteori	32
3.1.1 Sociala system, delar, relation och helhet.....	32
3.2 Specialpedagogiska perspektiv	33
3.2.1 Kategoriskt perspektiv	34
3.2.2 Relationellt perspektiv	34
3.2.3 Salutogent perspektiv	34
4 Metod.....	35
4.1 Urval	35
4.2 Val av metod.....	36
4.3 Genomförande	36
4.4 Bearbetning och analys.....	37
4.5 Etiska övervägande.....	39
4.6 Tillförlitlighet och giltighet	39
5 Resultat och analys	40
5.1 Resultat	41
5.1.1 Hälsöfrämjande, främjande och förebyggande arbete.....	41
5.1.2 Förebyggande och åtgärdande insatser.....	43
5.1.3 Insatser av specialpedagog	44
5.1.4 Insatser av elevhälsan	45
5.2 Analys och slutsatser	46
5.2.1 Hälsöfrämjande, främjande och förebyggande insatser	47
5.2.2 Förebyggande och åtgärdande insatser vid frånvaro	48
5.2.3 Insatser av specialpedagog	50
5.2.4 Insatser av elevhälsan	50
5.2.5 Sammanfattning.....	51
5.2.6 Slutsatser.....	52
6 Diskussion	53

6.1 Metoddiskussion.....	53
6.2 Främjande och förebyggande arbete.....	54
6.3 Förebyggande och åtgärdande arbete	56
6.4 Specialpedagogisk kompetens i elevhälsan.....	57
6.5 Neuropsykiatriska svårigheter	59
6.6 Närvaroteam	59
6.7 Specialpedagogutbildningen.....	60
6.8 Framtida forskning	60
6.9 Slutord	61

1 Inledning

Problematiske skolfrånvaro är ett omdiskuterat ämne som de senaste åren uppmärksammats i svenska medier. I december 2018 tog TV-programmet Kalla fakta upp att det i Sverige fanns 5500 elever som inte varit i skolan på fyra veckor eller mer under innevarande hösttermin. Förtvivlade föräldrar som tvingats sluta arbeta för att vara hemma med sina barn som inte gick till skolan lyftes fram i programmet (Kalla fakta-redaktionen, 2018). Utifrån det omdebatterade ämnet skolfrånvaro som berör skola, elever, föräldrar men också samhället i stort tar vi avstamp för vårt examensarbete som specialpedagoger.

Regeringens särskilda utredare på elevfrånvaro, Gren Landell (2018), kommer fram till att det inte finns regelbunden insamling av statistik över elevfrånvaro i Sverige. Hon konstaterar att många förutsätter att elever följer skolplikten och går i skolan och att det i vissa sammanhang verkar vara tabubelagt att tala om elever som har hög frånvaro. Gren Landell (2018) skriver dock att efter den statliga utredningen (Saknad!-utredningen, 2016) har hon märkt ökat intresse för att främja närvaron i skolor. Gren Landell (2018) berättar att det många gånger är både skamfullt och smärtsamt att vara anhörig till ett barn som inte går i skolan. Även elevens självkänsla påverkas negativt då eleven är frånvarande från den förväntade skolundervisningen. Gren Landell (2018) konstaterar att man inte vet om frånvaron i skolor ökat men att skolornas signaler är att frånvaron gått ner i åldrarna. Nu finns elever med problematisk skolfrånvaro redan i lågstadiet. Tidigare började frånvaron märkas först då eleverna gick i de högre årskurserna. Gren Landell (2018) anser också att det saknas kunskap och vägledning om hur man förebygger och hanterar frånvaron i skolan. Hon säger att skolor ofta upplever en otydlighet om hur man kan arbeta närvarofrämjande och anledningen är att det saknas sammanställning av kunskap och vägledning i ämnet. I sin avhandling lyfter Andersson (2017) sociala relationer som hjälp till att få engagerade elever. Relationer i skolan är väldigt viktiga, dels mellan eleverna men även mellan elev och lärare. Ärliga möten mellan lärare och elever ger möjlighet att skapa goda lärandemiljöer. Andersson (2017) skriver att elever som ges möjlighet att känna delaktighet i sin lärandesituation blir engagerade elever.

Brist på pedagogiskt stöd i tid är en annan anledning till skolfrånvaro (Havik et al., 2015a; Reid, 2012; Skolverket, 2010). Det konstateras också att Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) och autism nämns som en vanlig individfaktor hos elever med hög frånvaro (Autism- och Aspergerförbundet, 2016; Saknad!-utredningen, 2016). Neuropsykiatriska svårigheter kan alltså bli en orsak till problematisk frånvaro om inte skolmiljön eller undervisningen tidigt anpassas efter elevernas behov (Borg & Carlsson Kendall, 2018). I Skollagen (2010:800) står att skolan ska ta hänsyn till barns och elevers olika behov. Ett sätt att möta dessa behov är att skolor använder sig av specialpedagoger. Genom sin utbildning har specialpedagoger bland annat förvärvat kunskap inom områden som funktionsnedsättningar, lärmiljöer och pedagogiskt utvecklingsarbete. (Examensordning, 2017).

I arbetet med att främja elevers närvaro i skolan lyfter Skolverket (2021) fram vikten av att arbeta systematiskt och förebyggande. Omfattande frånvaro kan få svåra konsekvenser för elever på både kort och lång sikt (Friberg et al, 2015; Kearney, 2008; Reid, 2012) och därför bör skolor arbeta med att främja närvaro genom att utveckla lärmiljöer, använda tidiga insatser, samarbeta inom och mellan professioner och tillämpa individanpassade åtgärder.

1.1 Syfte och frågeställning

Syftet med studien är att undersöka hur specialpedagogen används i det främjande arbetet för skolnärvaro och det förebyggande och åtgärdande arbetet vid problematisk skolfrånvaro utifrån 20 kommunala handlingsplaner. Frågorna vi tänker besvara är:

- Vilka insatser för närvaro och vid problematisk skolfrånvaro, som beskrivs i de kommunala handlingsplanerna, kan kopplas till specialpedagogen?
- På vilka nivåer (individ-, grupp- och organisationsnivå) används specialpedagogen i arbetet med att främja närvaro och att förebygga och åtgärda problematisk skolfrånvaro?

1.2 Bakgrund

I bakgrunden kommer en bredare bild att ges för att förstå problematisk skolfrånvaro ur ett vidare perspektiv. Detta görs med hjälp av rubrikerna: Barns rätt till utbildning, Elever som ej klarar utbildningens mål, Problematisks skolfrånvaro, Lärmiljön som skyddsfaktor och Specialpedagogisk kompetens.

1.2.1 Barns rätt till utbildning

Alla barn som växer upp i Sverige har rätt att gå i skola (Skollagen, 2010). Utbildningen ska dessutom vara kostnadsfri. Vi har även skolplikt, vilket betyder att vårdnadshavare har en skyldighet att se till att barnen fullföljer skolgången tills barnen gått ut grundskolan (Socialstyrelsen & Skolverket, 2016). Det är alltså både en rättighet och förväntan att barn i Sverige tar del av utbildningen i förskoleklass och den nioåriga grundskolan (Friberg et al., 2015). Det är vårdnadshavare, elevens kommun och huvudmannen för skolan som gemensamt ska se till att eleven fullgör sin grundskoleutbildning (Skollagen, 2010). Trots denna utbildningsmöjlighet, och detta utbildningskrav, eleverna står inför var det år 2015 minst 20 000 elever som hade problematisk skolfrånvaro (Skolinspektionen, 2016). För att fokusera på och minska elevers frånvaro gjordes en ändring i Skollagen i juli 2018 (SFS 2018:1098). Rektor har nu fått ett tydligare ansvar att arbeta för att minska elevers frånvaro. Denna förändring innebär att rektor har ansvar för att kartlägga frånvarorsaker och utreda upprepad eller längre skolfrånvaro. Rektor säkerställer även att det finns fungerande rutiner för frånvarorapportering och att huvudman får kännedom om frånvaron så snart en utredning påbörjats (SFS 2018:1098).

1.2.2 Elever som ej klarar utbildningens mål

Folkhälsomyndigheten (2021) informerar om att endast 86 procent av eleverna som slutade grundskolan 2020 var behöriga till gymnasiestudier. Det innebär alltså att 14 procent av de cirka 100 900 barn som föddes 2004 (Statistiska Centralbyrån, 2021) inte gått ut grundskolan med godkända betyg. Friberg et al. (2015) skriver att en av de främsta orsakerna till att elever lämnar grundskolan utan fullständiga slutbetyg är frånvaro. De berättar även att cirka 25 procent av de ungefär 110 000 elever som årligen går ut gymnasiet ej har fullständiga gymnasiebetyg. Dessa siffror ligger på ungefär samma nivå

år efter år. Hälften av de som inte lyckats få fullständiga betyg läser in sina kurser i efterhand men andra hälften, alltså ungefär 13 000 elever, gör det inte och hamnar i ett mer eller mindre livslångt utanförskap (Friberg et al., 2015). Nationalekonom Ingvar Nilsson skriver i Friberg et al. (2015) att problematisk skolfrånvaro inte endast får stora personliga konsekvenser utan även är ett kostsamt problem för samhället. Han beräknar att den samlade långsiktiga samhällskostnaden för varje årskull uppgår till mer än 200 miljarder kronor och konstaterar att det är 4 - 8 gånger större risk för elever, som misslyckats i skolan, att även misslyckas med att ta sig in i arbetslivet. Nilsson i Friberg et al. (2015) säger att detta är samhällets största, enskilda ekonomiska utmaning. Han beräknar en kostnad på 5 miljoner kronor för varje person som försenas 5 år med att träda in på arbetsmarknaden och konstaterar att det inte finns något i vårt samhälle som är lika kostsamt som att låta eleverna misslyckas i skolan.

1.2.3 Problematisk skolfrånvaro

Vad räknas då som problematisk skolfrånvaro? I Sverige finns idag ingen nationell definition av frånvaro (Gren Landell, 2018). I Skollagen talar man om giltig och ogiltig frånvaro (SOU 2010:800). Giltig frånvaro är ledighet som vårdnadshavare eller skolan godkänt medan ogiltig frånvaro ej godkänts av skolan eller som vårdnadshavare ej anmält. Kearney (2008) rekommenderar att man använder begreppet *problematic school absenteeism* internationellt, vilket skulle motsvaras av *problematisk skolfrånvaro* på svenska – vilket är det begrepp Gren Landell (2018) förordar då hon efterlyser en gemensam nationell benämning på elevers frånvaro. Definitionen antyder att det är frånvaron som är problematisk och ej eleven. Använder man uttryck som skolkare, skolvägrare eller hemmasittare så är eleven bärare av problemet. Skolfrånvaro är idag ett problem som får omfattande konsekvenser på individ-, familje- och samhällsnivå (Bühler et al., 2018). Att ha problematisk skolfrånvaro som ung kan leda till ett problematiskt liv som vuxen. Forskning visar att det kan bli svårt att komma in på arbetsmarknaden då man inte har någon gymnasieutbildning eller kanske inte ens gått ut grundskolan. Problematisk skolfrånvaro leder ofta till ett liv i arbetslöshet, social utsatthet, psykisk och fysisk ohälsa och ibland även kriminalitet (Kearney, 2008; Reid 2012; Saknad! - utredningen, 2016; Socialstyrelsen & Skolverket, 2016). En fungerande skolvardag är en skyddsfaktor för den enskilda eleven. Specialpedagogen är en aktör som har möjlighet att agera tidigt om

en elev signalerar att något är fel. Specialpedagogen arbetar på individ-, grupp och organisationsnivå och därmed kan bidra till att skolmiljön blir en skyddsfaktor för den enskilda eleven (Examensordning, 2017).

1.2.4 Specialpedagogisk kompetens

I specialpedagogens kompetens ingår att utveckla lärmiljöer. I examensordningen för specialpedagoger (2017) ingår bland annat:

- kunskap om funktionsnedsättningar inklusive neuropsykiatriska svårigheter,
- kunskap om att identifiera och analysera hinder i lärmiljöer och hur dessa kunskaper kan användas i förebyggande arbete,
- leda utveckling av det pedagogiska arbetet med målet att möta behovet hos alla barn och elever (Examensordning, 2017).

Specialpedagoger har utbildats i att kunna identifiera och analysera hinder i lärmiljön utifrån individ-, grupp- och organisationsnivå. En specialpedagog kan vara den person i elevhälsan som står för den specialpedagogiska kompetensen (Skollagen, 2010). För att arbeta som specialpedagog behövs inte specialpedagogutbildning, men man ska ha specialpedagogisk kompetens. Det är endast i examensordningen (2017) för specialpedagoger respektive speciallärare som de båda yrkesgrupperna definieras (Helin Henriksson et al., 2020). Eftersom inte skollagen tydligt uttrycker att det är specialpedagog som representerar den specialpedagogiska kompetensen ger detta ett utrymme för tolkning. Det är i skillnaden mellan examensordningens tydliga formuleringar och skollagens formulering om “personal med specialpedagogisk kompetens” (2010) som otydlighet uppkommer. Speciallärare och specialpedagoger har inte ensamrätt till de kunskaper som krävs för att arbeta med specialpedagogiskt stöd (Helin Henriksson et al., 2020). Flera specialpedagoger arbetar som ett mellanting mellan speciallärare och specialpedagog då arbetsgivarens förväntningar påverkar de arbetsuppgifter som tilldelas (Göransson et al., 2015).

1.3 Centrala begrepp

Nedan följer en förteckning där uppsatsens centrala begrepp definieras, förklaras och förtydligas. Dessa begrepp avgränsar uppsatsens fokus.

1.3.1 Elevhälsa

Elevhälsa infördes som begrepp i och med att den nya Skollagen (2010) trädde i kraft. Elevhälsan är ett tvärprofessionellt team som innefattar medicinska, psykologiska, psykosociala och specialpedagogiska insatser. Syftet med att samla insatserna var att förbättra samverkan och att utveckla det hälsofrämjande och förebyggande arbetet för att skapa bra lärandesituationer för eleverna (Socialstyrelsen & Skolverket, 2016). Elevhälsan kallas ofta elevhälsoteam på lokala skolor och förkortas EHT. Elevhälsa som begrepp är viktigt i studien eftersom denna grupp ofta anges som ansvarig för arbetet med olika insatser i förhållande till närvaro eller frånvaro. I elevhälsan ingår specialpedagogisk kompetens som kan syfta på en specialpedagog.

1.3.2 Förebyggande, åtgärdande och hälsofrämjande arbete

Skolor har som uppdrag, genom elevhälsans arbete, att framför allt arbeta med insatser som är hälsofrämjande och förebyggande men även åtgärdande (Socialstyrelsen & Skolverket, 2016). Det förebyggande arbetet innebär att förhindra uppkomsten av eller påverka förlopp som till exempel skolfrånvaro, det vill säga minska riskfaktorers inflytande och stärka skyddsfaktorer. Det åtgärdande arbetet innebär att hantera problem och situationer som har uppstått i relationer på olika nivåer som individ-, grupp eller organisationsnivå. Det hälsofrämjande arbetet handlar om att identifiera, stärka och ta hänsyn till individens egna resurser för att främja sin hälsa och förebygga och hantera sjukdom (Socialstyrelsen & Skolverket, 2016). Elevhälsan har ett särskilt ansvar med att främja god lärandemiljö och att anpassa lärmiljön till enskilda elevers behov. Dessa begrepp är centrala i studien eftersom de ingår i studiens frågeställningar och är uppsatsens tre övergripande kategorier.

1.3.3 Problematisk skolfrånvaro

I studien används begreppet *problematisk skolfrånvaro* genomgående, övergripande och inkluderande för alla andra begrepp som skolk, hemmasittare, korridorvandrare eller liknande. Begreppet motsvaras av det engelska begreppet *problematic school*

absenteeism som rekommenderas av Kearney (2008) och som används i den engelska litteraturen och internationellt. Gren Landell (Saknad! -utredningen, 2016) förespråkar *problematiske skolfrånvaro* i svensk kontext då begreppet indikerar att all frånvaro kan ha negativ inverkan på elevens utveckling mot utbildningens mål och få negativa konsekvenser för den enskilda eleven men också för samhället. Gren Landell (Saknad! -utredningen, 2016) inkluderar såväl giltig som ogiltig frånvaro samt sammanhängande och upprepad frånvaro i begreppet. Detta begrepp är studiens kärna. Analysen riktar fokus mot specialpedagogens arbete i förhållande till problematisk skolfrånvaro.

2 Litteraturgenomgång och tidigare forskning

Denna del av vårt arbete presenterar relevant och aktuell litteratur, såväl internationell som nationell forskning, inom följande områden: orsakerna till problematisk skolfrånvaro, risk- och skyddsfaktorer, insatser och åtgärder, främjande, förebyggande och åtgärdande arbete, specialpedagogisk utbildning och arbetsområde, systematiskt kvalitetsarbete och skolutveckling, elevhälsan och samverkan. Inledningsvis redovisas informationssökningsprocessen.

2.1 Informationssökning

För att få tag på relevant forskning inom området gjordes sökningar inom områdena frånvaro, elevhälsa och specialpedagogik. Att söka på forskning under rubriker för att se vad som forskats om inom det området är ett av två angreppssätt för att göra litteraturöversikter enligt Nilholm (2017).

Arbetet med att söka efter relevant forskning skedde inledningsvis i Summon, Högskolans Kristianstads biblioteks sökverktyg. Sökorden som användes var *frånvaro*, *elevhälsa*, *specialpedagogik*, *special** och *specialpedagog*. Vid sökningar i Swepub användes samma sökord. Sökningarna i databasen Eric gjordes med engelska sökord. Sökorden som användes för skolfrånvaro på engelska var *school absenteeism*, *problematic school absenteeism*, *school refusal behavior*, *school non-attendance* och *students absence*. Dessa sökord kombinerades i senare sökningar med *inclusive education* eller

intervention. Referenslistor, tillhörande de vetenskapliga artiklar vi fann relevanta, har gett ytterligare uppslag till forskning och litteratur. Litteratur som ej är forskning och som används i denna del hittades via sociala medier, personliga kontakter, andra uppsatsers referenslistor och via Skolverkets hemsida.

2.2 Närvaroplikt eller läroplikt?

Arvidsson och Vesterberg (2020) problematiserar begreppet skolfrånvaro utifrån den svenska kontexten där skolväsendet decentraliserats sedan 1990-talet och där huvudmannaskapet kan vara såväl kommunalt som privat. Arvidsson och Vesterberg (2020) visar att det är olika villkor för skolplikten beroende på vilken skola eleven går på och vilken måluppfyllelse eleven har uppnått. Vissa elever får ledigt om hen ska på en längre resa medan andra ej blir beviljad ledighet för att fira en religiös högtid. Ledigheten kan sanktioneras eller ej sanktioneras av olika anledningar beroende på situation och person. Arvidssons och Vesterbergs (2020) konklusion är att det finns ett spänningsfält i diskursen om skolplikt där skolfrånvaro kan beskrivas som ett problem eller som ett icke-problem. Detta bottnar i olika föreställningar om vad skolplikt är. Arvidsson och Vesterberg (2020) konstaterar att vissa skolor fokuserar på närvaroplikt men andra på läroplikt. Detta utrymme, att tolka vad skolplikt är, kan härledas till att skolfrånvaro i samtliga lag- och policydokument om frånvaro, tillåten som otillåten eller anvisad, lämnar över ansvaret till lokala aktörer. Detsamma gäller om och hur vårdnadshavare får hjälp och stöd från skola och hemkommun att få sina barn till skolan. Detta visar att Gren Landells (2018) önskan om att införa ett förtydligat nationellt begrepp gällande skolfrånvaro, så som beskrivits tidigare, är högst relevant.

2.3 Orsaker till skolfrånvaro

På internationell nivå finns forskning om skolfrånvarons orsaker, faktorer som kan främja närvaro på individnivå samt faktorer på grupp- och organisationsnivå och interventioner som främjar elevers närvaro. Några av de framträdande internationella forskarna är Gubbels et al. (2019), Kearney (2008) och Reid (2012) som har forskat om, och även sammanfattat tidigare forskning om, skolfrånvaro, dess orsaker, konsekvenser och interventioner i metasynteser. I dessa forskningsöversikter sammanställs psykologisk,

social, pedagogisk och annan forskning inom området. Gubbels et al. (2019), Kearney (2008) och Reid (2012) menar att metasynteserna kan användas för vidare forskning, som utgångspunkt för handlingsplaner, i utbildningssyfte och i organisationsutveckling för att utveckla och främja arbetet med elevnärvaron i skolan. Gubbels et al. (2019) har gjort en kvantitativ metaanalys som med stöd av statistik ger en översikt av tidigare forskning. Det är en internationell studie baserad på 75 tidigare studier. Anledningar till skolk och risk för skolavhopp har granskats och sammanställts. Gubbels et al. (2019), Kearney (2008) och Reid (2012) är överens om att orsakerna till skolfrånvaro är komplexa och Gubbels et al. (2019) betonar att hög frånvaro är en tydlig risk för skolavhopp. Gubbels et al. (2019), Kearney (2008) och Reid (2012) ger en god överblick över kunskapsfältet ur olika perspektiv.

Dock är forskningen kring skolfrånvaro och dess orsaker inte helt överensstämmande. Kearney (2008) skriver att orsakerna till skolfrånvaro och skolk överlappar varandra och denna hållning har varit tongivande i forskning enligt Havik et al. (2015a). Å andra sidan presenterar Havik et al. (2015a) forskning som visar att längre skolfrånvaro och skolk från enstaka lektioner har olika orsaker. Framöver presenteras forskning utifrån båda dessa ståndpunkter men med tyngdpunkt på en integrerad syn på olika typer av skolfrånvaro. Kearney (2008) och Reid (2012) framhåller, i dessa två metasynteser av forskning gällande orsaker och insatser, att både längre och kortare skolfrånvaro har fler gemensamma orsaker än vad som skiljer dem åt. Kearney (2008) redovisar att de vanligaste bakomliggande orsakerna till skolfrånvaro är: ångest, depression och beteendesvårigheter. Gubbels et al. (2019) skriver att de vanligaste orsakerna till skolfrånvaro är fysisk eller psykisk ohälsa, att ha ett riskbeteende, missbruk, svårigheter i skolan både vad gäller resultat och socialt och problem i familjen. Kearneys (2008) tvärvetenskapliga metasyntes utgår från tidigare forskning inom psykologi, sociologi, kriminologi och utbildningsvetenskap för att lyfta fram faktorer som har stor betydelse för problematisk skolfrånvaro. Orsaker till skolfrånvaro kommer nedan att presenteras under följande fyra rubriker: skolfaktorer, individfaktorer, sociala faktorer och risk- och skyddsfaktorer.

2.3.1 Skolfaktorer

Gren Landell (2018) instämmer i att det finns många orsaker till att elever inte går till skolan. En av riskfaktorerna, som sorteras in under skolfaktorer, är problemet med stadieövergångar. Gren Landell (2018) skriver att det föreligger en särskilt stor risk för frånvaro då elever går över från ett stadie till ett annat, exempelvis till årskurs sju eller gymnasiet. Att säkerställa att det finns en bra överlämning till elevens nya skola gör att riskerna för frånvaro minskar. Gren Landell (2018) betonar att det även är viktigt att information om elevens frånvaro följer med till den nya skolan. Gren Landell (2018) skriver vidare att det närvarofrämjande arbetet ska ske på skolnivå för att på så vis skapa en bra lärmiljö för alla elever. Gren Landell (2018) lyfter fram vikten av att arbeta med motiverande undervisning i skolorna och flaggar för problem med håltimmar och blockläsning med längre lektionspass eftersom de kan locka till att eleven går hem i stället för att vänta ut rasten eller stanna på långa lektioner.

Även i Anderssons avhandling (2017) redogörs för motiverande faktorer. Avhandlingen visar att undervisningen är av god kvalitet är motivationshöjande. Läraren bör vara duktig inom sitt ämne men även kunna visa engagemang i undervisningen och dessutom ha god relationskompetens. En lärare som är kreativ och kan hitta lösningar så att alla elever blir bekräftade och ges möjlighet att lyckas inom ämnet har lättare att få engagerade elever. Elever som känner tillhörighet ges möjlighet att vara delaktiga och det skapas möten mellan elev och lärare som är viktiga för elevens skolgång. Andersson (2017) berättar vidare att engagerande lärmiljöer med goda sociala relationer ger en känsla av tillhörighet och motiverar eleven att gå till skolan. Även en studie av Havik et al. (2015b) lyfter fram vikten av goda relationer i skolan. Kamratrelationer kan vara en riskfaktor för skolfrånvaro men också en riskfaktor vid skolk. Ledarskapet i klassrummen spelar här en indirekt roll eftersom en lärare genom sitt ledarskap kan förebygga mobbning och socialt utanförskap i klassen (Havik et al., 2015b). Goda relationer är en del av goda lärmiljöer. Samtliga nivåer i skolan bör vara medvetna om vikten att utveckla goda lärmiljöer och om att det tar tid, vilket Andersson (2017) framhåller. Det är även viktigt att eleven känner framtidstro inför de utmaningar man utsätts för i skolan. Elever mår bra av att ha goda förebilder i skolan. Om elever inte har goda förebilder i skolan finns risk att andra grupper med negativt inflytande kommer att påverka eleven (Andersson, 2017)

Havik et al. (2015a) påvisar i sin norska studie med elever från årskurs 6 till årskurs 10 att elever med behov av specialundervisning eller särskilt stöd rapporterade fler anledningar till sin skolfrånvaro jämfört med de elever som inte hade behov av sådant stöd. Denna koppling var tydligast när det handlade om skolk. Resultatet kan tolkas som att en elevs behov av specialundervisning eller särskilt stöd är en grundläggande faktor som kan leda till skolk. Resultaten kan tolkas som att känslan av att misslyckas i skolan kan driva vissa elever till att skolka menar Havik et al. (2015a). Även Spencer (2009) har gjort en studie, av skolkare på högstadiet. Studien belyser vikten av att tidigt identifiera behov av stöd. Spencer (2009) skriver att skolor behöver mer kunskap och förmåga att se skillnad mellan de tvåspråkiga elever som behöver mer stöd i sin andraspråksutveckling och de tvåspråkiga elever som har språkstörning.

2.3.2 Individfaktorer

Reid (2012) sammanfattar orsakerna till problematisk skolfrånvaro utifrån egen och andras forskning i en metasyntes. Reid (2012) visar att en nyckelfaktor på individnivå är att elever med ihållande problematisk skolfrånvaro har lägre självförtroende och lägre självkänsla när det handlar om den egna förmågan till att prestera i skolan. Anledningar till problematisk skolfrånvaro har också förändrats en del under de sista åren menar Reid (2012) och hänvisar till egen forskning utifrån ungdomars egna tankar om sin problematiska skolfrånvaro. Ungdomarna anger leda, neuropsykiatriska diagnoser och relaterade syndrom som inkluderar psykisk sjukdom som några av orsakerna som hänger ihop med och påverkar deras skolfrånvaro. Borg och Carlsson Kendall (2018) skriver om den sårbarhet som elever med diagnoser inom autismspektrat lever med och som kan leda till problematisk skolfrånvaro. Detta är en av flera riskfaktorer för problematisk skolfrånvaro som tas upp av Borg och Carlsson Kendall (2018). Detta visar sig också i Autism- och Aspergerförbundets medlemsundersökning (2016) som visade att 51 procent av eleverna med autismspektrumdiagnoser hade varit frånvarande som en följd av brister i det stöd och de anpassningar som skolan borde göra.

Haviks et al. (2015a) norska studie med elever från årskurs 6 till årskurs 10 kom fram till att subjektiva upplevelser av hälsoproblem som magont och huvudvärk kan kopplas till skolfrånvaro. Särskilt tydlig var denna koppling under de två sista åren i grundskolan. Det fanns ett starkt samband mellan andra orsaker kopplade till skolfrånvaro och subjektiva upplevelser av hälsoproblem. Denna koppling mellan andra orsaker till frånvaro och upplevda hälsoproblem var dubbelt så stor när det gällde skolfrånvaro jämfört skolk. Denna studie konfirmerar att subjektiva upplevelser av hälsoproblem som till exempel huvudvärk och magont kan utgöra en separat orsak till frånvaro i årskurs 9 och 10. Liknande resultat framkommer även i Gren Landell (2018) som lyfter subjektiva upplevelser av hälsoproblem till exempel magont och huvudvärk som riskfaktorer för problematisk skolfrånvaro. Gren Landell skriver att detta gäller generellt för alla åldrar.

2.3.3 Sociala faktorer

Reid (2012) sammanfattar orsakerna till problematisk skolfrånvaro utifrån egen och andras forskning. Reid (2012) menar att det finns stöd i forskningen för att socioekonomiska faktorer så som arbetarklass och arbetslöshet spelar roll. Det finns också elever med ihållande problematisk skolfrånvaro som, av vårdnadshavare, har tillåtelse och acceptans för sitt beteende och föräldrar som har en negativ attityd till skolan och lärarna. Anledningar till problematisk skolfrånvaro har också förändrats en del under de sista åren menar Reid (2012) och hänvisar till egen forskning utifrån ungdomars egna tankar om deras problematiska skolfrånvaro. Ungdomarna anger bland annat mobbning i sociala medier som en av anledningarna som orsakar deras skolfrånvaro. Forskare skriver att föräldrar som känner sig otillräckliga kan påverka sina barn så att de upplever oro, depression och ångest (Carless et al., 2015; Gren Landell, 2018). Hög frånvaro leder lätt till att eleven har svårt att hänga med både vad som händer socialt och i skolarbetet och medför en känsla av utanförskap. Då någon har varit borta en längre period vet klasskamraterna inte alltid hur de ska bete sig och denna osäkerhet medför ofta att de inte hör av sig till eleven som är frånvarande (Gren Landell, 2018).

2.3.4 Risk- och skyddsfaktorer

Det finns faktorer som kan påverka eleven att tappa intresse för skolan och känna motvilja mot att gå till lektionerna, så kallade *riskfaktorer* men det finns även faktorer som kan göra att elever kommer till skolan trots att det känns tungt i stunden, så kallade *skyddsfaktorer*.

Göransson et al. (2015) betonar att lösningen för att minska elevers höga frånvaro inte ska ligga på individnivå. Skolans lärmiljö kan främja närvaro men också bidra till att frånvaro uppstår. En väl fungerande lärmiljö kan stötta elever medan en lärmiljö som inte är anpassad efter elevernas behov blir en riskfaktor. Undervisning som anpassas till enskilda elevers behov främjar motivationen (Andersson, 2017; Borg & Carlsson Kendall, 2018).

Andersson (2017) har forskat kring engagerande faktorer och hennes resultat visar att relationer i skolan är väldigt viktiga. Hennes forskning visar att relationer är avgörande för hur mycket en elev engagerar sig. Anderssons avhandling (2017) visar att elever vill känna att lärare visar omsorg om eleverna. En elev som har goda relationer till både kamrater, lärare och skolpersonal tenderar att komma till skolan. Social och kunskapsmässig tillhörighet är en skyddsfaktor mot frånvaro. Detta ställer krav på flexibla lärare så att elev och lärare kan mötas där eleven är. Anderssons forskning (2017) visar även att engagemang kan utvecklas i lärsituationer, beroende på lektionens upplägg, vilket ställer höga krav på flexibla och kreativa lärare. Elever blir engagerade då de känner tillhörighet och att läraren skapar goda relationer med dem.

Bähr (2020) skriver i sin bok om psykisk hälsa i skolan att det finns ett starkt samband mellan att lyckas i skolan och psykiskt välmående på såväl kort som lång sikt. Genom att skolans pedagoger fokuserar på grunduppdraget att främja individens lärande arbetar de förebyggande för psykisk hälsa (Bähr, 2020). Några av de andra skyddsfaktorer som hon lyfter fram är trygghet i skolan, adekvat stöd för inläring, tydlig kommunikation utefter elevens ålder och funktion, vuxenstöd och adekvata utmaningar i sin inläring av kunskap. I en undersökning av Gren Landell et al., (2015) studerades lärares åsikter om riskfaktorer för problematisk skolfrånvaro. Lärare i vanlig klass- eller ämnesundervisning

för årskurs 6 - 9 intervjuades liksom lärare som arbetade med specialundervisning. Studien visar att lärare ansåg att familjefaktorer var den faktor som hade störst betydelse för problematisk skolfrånvaro men att de ansåg att problematisk skolfrånvaro var ett problem med många bidragande faktorer. Depression, dåligt humör, tillåtande och accepterande attityd hos föräldrarna, ångest och vårdnadshavares psykiska sjukdom eller alkoholmissbruk skattades vara bland de fem faktorer som påverkade problematisk skolfrånvaro mest. De lärare som arbetade med specialundervisning ansåg att skolfaktorer hade större betydelse för problematisk skolfrånvaron än övriga lärare. Även om de sociala problem som lärare anger som stora riskfaktorer för problematisk skolfrånvaro inte ligger inom lärares ansvarsområde att aktivt arbeta med så är det avgörande för att stoppa utvecklingen av en problematisk skolfrånvaro hos en elev och här kan lärare vara behjälpliga med att på ett tidigt stadium identifiera sådana problem så att elev och föräldrar kan få adekvat hjälp (Gren Landell et al., 2015).

Reid (2012) presenterar ett antal grundläggande principer, så kallade skyddsfaktorer, för att förebygga skolfrånvaro. Dessa presenteras här i korthet i svensk översättning:

- alla elever ska få uppleva skolframgång
- stöd sårbara elever med låg självkänsla
- se till att elever och föräldrar förstår värdet av utbildning, lärande och elevernas skolprestationer
- lägg fokus på tidiga åtgärder
- säkerställ att all personal får rätt utbildning för sina arbetsuppgifter
- utveckla arbetet med nationella och lokala planer inklusive individuella utvecklingsplaner för att ta fram effektiva strategier
- gör vårdnadshavare delaktiga och ansvariga för sina barns utbildning och se till att de tar ansvar för sina skyldigheter
- sätt ökad läskunnighet och taluppfattning i centrum

Reid (2012) menar att det finns ett samband mellan riskfaktorer som låga akademiska resultat och självkänsla. En skyddsfaktor för sårbara elever är att arbeta med deras självkänsla så att de har bättre förutsättningar att klara av de utmaningar de ställs inför i skolan. Elever med en läskunnighet och med en taluppfattning som ligger under deras jämnårigas resultat och förmåga har visat sig öka med tiden och korrelera med elever som

har problematisk skolfrånvaro av något slag. Tidiga insatser för läskunnighet och taluppfattning är kostsamt och tidskrävande men är avgörande för självkänslan och att öka närvaron och minska frånvaro. Att misslyckas med att lära sig läsa minskar och begränsar kompetensen hos eleven eftersom läsning är en hörnsten för all framtida skolframgång.

Rather than attempting to find political solutions to the problem, it may be better to start focusing upon the learning needs of all pupils, more especially those from deprived backgrounds, who have poor parental support, literacy and numeracy problems in their early school years, with low self-esteem and related familial, social, psychological and in-school problems. The earlier these issues are identified, the more likely the intervention is to be successful. (Reid, 2012, s. 219)

Wallerstedt (2019) skriver att en av de viktigaste skyddsfaktorerna är att skolan reagerar i ett tidigt skede. En elev behöver känna sig sedd, delaktig i gruppen och bli uppmärksammas för att känna sig motiverad att gå till skolan. Känslan av tillhörighet är viktig. Wallerstedt (2019) säger även att det som börjar som ett upplevt utanförskap lätt kan fortsätta så att det blir ett fysiskt utanförskap.

2.4 Insatser och åtgärder

Vissa elever som inte går till skolan ser en vinst med att stanna hemma. Detta tar Kearney (2008) upp och presenterar en modell som kan användas för att undersöka vilken funktion skolfrånvarobeteendet fyller. Enligt Kearney (2008) handlar det om att skolfrånvaro kan fylla fyra olika funktioner. Bühler et al. (2018) sammanfattar:

- Att undvika ångest.
- Att undvika smärtsamma sociala situationer eller bedömningsituationer.
- Att få uppmärksamhet från vårdnadshavaren.
- Att uppnå vinster utanför skolan, så som att vara med kompisar eller spela dataspel (Bühler et al., 2018).

Även i en studie av Gregory och Purcell (2014), där elever med problematisk skolfrånvaro och deras föräldrar intervjuas, konstateras att ångestproblematik är en riskfaktor för eleverna.

Modellen ovan kopplar Kearney (2008) till en lista med förslag på åtgärder på olika nivåer. Utvalda delar av åtgärderna presenteras här i översättning. En av de föreslagna förebyggande åtgärderna är att utbilda all skolpersonal om vilka varningstecken som man ska vara uppmärksam på gällande skolfrånvaro och att ge lärare en särskild roll för att tidigt identifiera elever med riskbeteende som kan leda till skolfrånvaro. En annan åtgärd är att utbilda och informera föräldrar om vikten av deras engagemang i de insatser som görs. Därutöver behöver det utvecklas en individualiserad studieplan genom att anpassa schema, uppgifter och förväntningar utifrån elevens prestation och årskurs vid problematisk skolfrånvaro. Att kartlägga och analysera faktorer i lärmiljön, som kan ha betydelse i det enskilda fallet och ta hänsyn till dem i de åtgärder som vidtas och rekommenderas vid problematisk skolfrånvaro. Lärare som har elever med behov av specialpedagogiskt stöd kopplat till lärande och prestation eller sociala svårigheter ska stöttas med anpassade mål, material och instruktioner för dessa elever. Fortsättningsvis bör man undersöka om en elevs klagomål på skolans otillräcklighet, oförmåga till flexibilitet, elevens upplevda utsatthet och att inte bli lyssnad på har någon grund. Konfliktlösning mellan elever och konflikter mellan lärare och elev är också åtgärder som förespråkas av Kearney (2008).

Insatser vid ett tidigt skede av problematisk skolfrånvaro har sex gånger större chans att nå framgång till skillnad från när insatser görs efter att skolfrånvaron blivit ett konstant och varaktigt tillstånd (Reid, 2012). De flesta insatser görs alldeles för sent. Vanligtvis finns det en initial anledning till skolfrånvaron, en så kallad ”trigger point”. Dessa kan ha socialt, psykologiskt eller institutionellt ursprung exempelvis mobbning, ångest eller brist på stöd i skolan. Med tiden tillkommer fler orsaker som eleven rättfärdigar sitt beteende med. Denna kombination av olika orsaker är mycket svårare att angripa och därför är det viktigt med tidiga insatser menar Reid (2012).

Spencer (2009) lyfter i sin litteraturstudie fram vikten av att skolor arbetar för att inkludera elever med problematisk skolfrånvaro och deras vårdnadshavare i skolans arbete och de gemensamma mål som man tar fram. Det är viktigt med en gemensam hållning från skolans och vårdnadshavarnas sida i förhållande till de insatser som är aktuella i det individuella fallet.

2.4.1 Främjande, förebyggande och åtgärdande arbete

Gren Landell (2018) konstaterar att det närvarofrämjande arbetet kan vara svårt att definiera. Hon säger att det därför är lätt att skjuta upp detta arbete eller till och med att lägga det åt sidan. Ibland kan elevhälsoteamet arbeta mer närvarofrämjande än vad man själv är medveten om eller kan identifiera. Gren Landell (2018) varnar för att om elevhälsoteamet omedvetet arbetar på ett hälsofrämjande sätt är risken att man inte upprätthåller arbetet. Därför är det viktigt att definiera och tydliggöra uppgifterna för att därefter kunna utvärdera och utveckla metoderna så att de används metodiskt och effektivt. Endast 50 procent av elevhälsoteamen säger sig ha arbetat närvarofrämjande (Saknad!-utredningen, 2016) och lika många säger sig ha arbetat med att förebygga frånvaro. Gren Landell (2018) menar att det därför är viktigt att klargöra och definiera vad närvarofrämjande och frånvaroförebyggande arbete är.

Borg och Carlsson Kendall (2018) redogör för ett förebyggande och åtgärdande arbete på en skola. Projektet kom att kallas *Nytorpsmodellen*. Nytorpsmodellen är resultatet av ett utvecklingsarbete för att skapa förutsättningar för elever att ta sig tillbaka efter en lång period av problematisk skolfrånvaro. Arbetet gick ut på att stödja personal i det mobila teamet liksom elever och övrig personal för att utveckla betydelsefulla förebyggande och åtgärdande faktorer och öka kunskapen kring problematisk skolfrånvaro. Nytorpsmodellens fundament består av sex stycken olika delar.

- Den grundläggande pedagogiska principen är att bygga och utveckla trygga och viktiga relationer med eleverna.
- Analysarbete och kartläggning av den problematiska skolfrånvaron ska ses ur elevens perspektiv.
- Man skapar meningsfulla aktiviteter för eleverna.
- Man synliggör lärandet med mål och tydliga förväntningar.
- Man håller fast i planen, samordnar och utvärderar insatser.

- Empowerment

Det som betonas först och främst är relationerna som är modellens grundläggande pedagogiska princip. De utvärderingar som gjordes under projektets gång visade att detta var en viktig del för att få eleverna att samarbeta och känna motivation i skolarbetet, vilket även poängteras i Anderssons (2017) forskning. Andersson (2017) förklarar vidare att eleven behöver möta personer som bekräftar eleven och att sociala relationer är väldigt viktiga i skolan, dels mellan eleverna men även mellan elev och lärare. Ärliga möten mellan lärare och elever ger möjlighet att skapa goda lärandemiljöer. Andersson (2017) skriver att elever som ges möjlighet att känna delaktighet i sin lärandesituation blir engagerade elever. Därefter är det viktigt att undersöka och se den problematiska skolfrånvaron ur elevens perspektiv. I Nytorpsmodellen (Borg & Carlsson Kendall, 2018) framhålls att först när personalen får en förståelse av elevens upplevelse av situationer blev det möjligt att hitta lösningar. När analysen utgår från elevens upplevelse så äger eleven problemet. Detta ökar motivationen och engagemanget som krävs för att förändra en jobbig och svår situation. Den tredje delen i fundamentet handlar om att ha mål och en väg mot målet som är verklighetsförankrade. Del fyra handlar om att dokumentera målen och vad som ska göras, det vill säga förtydliga vad som förväntas och sedan utvärdera hur det gick. Planen tillhör både eleven och de vuxna som ska hjälpa eleven. Planen ska definiera vad, när och varför. Planen utgår från nuläget och pekar ut vad som är och vad som kan bli. Denna del av fundamentet skapar engagemang och uthållighet. Den femte delen handlar om att hålla ut, följa planen och samordna det som görs. När detta sker upplever eleven ett samarbetsinriktat stöd kring det eleven själv satt som mål och detta stärker elevens självförtroende, självkänsla och relationer till de inblandade vuxna. Den sista biten i fundamentet är empowerment som handlar om att elever och föräldrar ska få hopp, känna delaktighet i skolan och besluten som tas för att kunna bygga upp sin inre styrka och självförtroende.

Wallerstedt (2019) poängterar vikten av att skolan och elevens vårdnadshavare samarbetar kring elever som har problematisk skolfrånvaro. Vetskapen om att eleven syns, saknas och är viktig skapar bättre förutsättningar för att frånvaron ska minska. Wallerstedt (2019) skriver vidare att elevens vårdnadshavare har en viktig roll i arbetet med att få tillbaka eleven till skolan och att skolan i sin tur behöver visa att åtgärder som

görs syftar till att eleven ska trivas bättre i skolan och hjälpa elevens lärande. Wallerstedt (2019) efterlyser också handlingsplaner för att skolan ska kunna arbeta med frånvaro. Wallerstedt (2019) säger att en handlingsplan hjälper arbetet mot frånvaro och får tyngd om rektor och all personal på skolan ställer sig bakom den och har en gemensam vision.

Friberg et al. (2015) beskriver hur arbete med positiv förstärkning varit framgångsrikt i det åtgärdande arbetet för att ändra en elevs beteende från skolfrånvarande till närvarande i skolan. I intervjuer med elever som har problematisk skolfrånvaro börjar man med att försöka kartlägga vad som kan fungera som positiv förstärkning för eleven, alltså en aktivitet som ska fungera som belöning vid genomförd handling. Belöningen kan vara något som eleven tycker om att äta eller dricka men det kan även handla om platser som elever tycker om att vara på, aktiviteter som eleven uppskattar eller personer som eleven tycker om att umgås med. Man försöker hitta så många och så olika parametrar som möjligt för att inte riskera att eleven tröttnar på förstärkarna. Friberg et al. (2015) skriver att det kräver god planering att ändra en elevs beteende och att man med fördel ska skriva ner ett schema över dagen där varje mål ska redovisas som avklarat eller misslyckat. Exempel på dessa mål kan vara tid för uppstigning, äta middag med familjen, ta sig till skolan, delta i skolans första lektion och att stänga datorn vid en viss tid. Friberg et al. (2015) skriver att detta arbete tar tid och att vårdnadshavarna behöver mycket stöd för att kunna hjälpa och stötta eleven på rätt sätt. De framhäver relationens betydelse men arbetar med något som de skriver är mer än relationer. De säger att man ska ha god *allians* med de elever man arbetar med. Denna allians är mer än en relation och innefattar även behandling, som ändrar elevens beteende, och en inriktning mot förändringsarbete som ska leda vidare mot uppsatta mål. Relationen och förtroendet mellan behandlaren och eleven är viktig.

2.5 Specialpedagogik

Specialpedagogik är ingen särskild pedagogik för särskilda elever utan handlar om hur lärare och skola kan möta den variation av elever som finns menar Helin Henriksson et al. (2020) och Mitchell (2017). Det handlar om att studera relationen och samband mellan elev och miljö. Bruce et al. (2016) lyfter fram att specialpedagogiken ökar förståelsen,

medvetenheten och kompetensen kring olika typer av sårbarhet. Helin Henriksson et al. (2020) skriver att det finns två övergripande specialpedagogiska perspektiv. Det ena är det relationella perspektivet där man kan använda begreppet elever i svårigheter för att förtydliga begreppets innebörd. Det andra perspektivet är det kategoriska. Det kan uttryckas genom att man pratar om elever med svårigheter. Förhållandet mellan elev och miljö är centralt inom specialpedagogiken.

2.5.1 Specialpedagogisk utbildning och arbete

Göransson et al. (2015) uttrycker att den specialpedagogiska kompetensen särskilt hör samman med läroplanens intentioner att varje barn och elev ska få utbildning efter sina förutsättningar och att utveckla skolans verksamhet. Eleverna ska ges stöd och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt och skolan ska sträva efter att uppväga skillnader i elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen. För att skolan ska kunna erbjuda kvalificerat specialpedagogiskt stöd på olika nivåer introducerades år 1990 yrkesgruppen specialpedagoger. Sedan 2018 ingår i specialpedagogens examensordning att även ha kunskap om elever med neuropsykiatriska svårigheter och elever med andra funktionsnedsättningar (Examensordning, 2017). Specialpedagogen ska medverka i förebyggande arbete men även i arbetet med att undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer (Göransson et al., 2015).

Det finns forskning om hur den kompetens som erhålls genom utbildningen förvaltas i praktiken. Malmgren Hansens (2002) avhandling om hur den specialpedagogiska funktionen implementerades under 1990-talet är fortfarande aktuell. Detta bland annat på grund av att den visar de förhållanden som rådde under implementeringen. Den specialpedagogiska verksamhet som introducerades med den nya specialpedagogutbildningen 1990 ställde krav på skolors verksamheter att anta nya perspektiv på relationen mellan utbildning och individ i förhållande till lärmiljö. Detta skedde i en tid då huvudmannaskapet av skolan fördes över till kommunerna och friskolereformen trädde i kraft (Malmgren Hansen, 2002). Implementeringen av dessa nya perspektiv möttes av motstånd och brist på kunskap bland såväl lärare som rektorer menar Malmgren Hansen (2002). Än idag är det aktuellt att arbeta med: att förändra skolans, lärarnas och rektors perspektiv, kunskaper om lärande, lärmiljöer, risk- och

skyddsfaktorer och därför bidrar Malmgren Hansens (2002) avhandling fortfarande till förståelsen av specialpedagogers arbete och förutsättningar. Malmgren Hansens (2002) avhandling beskriver och analyserar den pedagogiska och personliga förändringsprocess som sker när tretton lärare börjar och genomgår utbildningen till specialpedagog. En viktig utgångspunkt är att det är en pedagogisk förändringsprocess som Malmgren Hansen (2002) följer, beskriver och analyserar. En process som initieras av staten men som skulle realiserats i en skola som kommunaliserades vid samma tidpunkt. Det saknades styrning av utvecklingen av den specialpedagogiska verksamheten i skolorna och det tillföll specialpedagogerna att genomföra förändringsuppdraget. I brist på styrning från ledningshåll var det lärarna som gav eller inte gav specialpedagoger utrymme för den nya specialpedagogiska verksamheten.

Malmgren Hansens avhandling (2002) bygger på en longitudinell studie där tretton personer följs under utbildningstiden 1991 - 1992 och sedan ute i den specialpedagogiska verksamheten 1996 och 1997. Studien visar att de tretton specialpedagogerna i studien hade två uppgifter när de skulle realisera det nya specialpedagogiska perspektivet i skolan. För det första måste de förändra och bygga strukturer på det organisatoriska planet bland lärare och annan personal. Resultaten visar att regler och rutiner saknades för den specialpedagogiska verksamhet som var avsedd att bedrivas utifrån den nya utbildningen till specialpedagog. När nya specialpedagogiska rutiner tagit form kunde skolsystemet erbjuda tillgång till resurser som i sin tur kom att bidra till att öka specialpedagogernas makt och resurser. Detta för att i ett andra skede kunna utveckla den specialpedagogiska verksamheten med inriktning mot handledning. Malmgren Hansen (2002) menar att det vid införandet av den nya specialpedagogiska utbildningen till specialpedagog saknades information till huvudmän och rektorer om den nya specialpedagogiska inriktningen. Detta visar sig bland annat när specialpedagogerna kommer ut i verksamheten. Då får de själva driva och implementera en ny syn på specialpedagogisk verksamhet och hur den skulle praktiseras. Något som också var väsentligt i denna förändringsprocess var att när nya rutiner byggdes upp på skolorna då tilldelades specialpedagogerna både mandat och ekonomiska resurser, vilket gjorde det möjligt att återupprepa och befästa rutiner. På så sätt byggdes en specialpedagogisk struktur upp som liknade de statliga intentionerna.

Göransson et al. (2015) genomförde en enkätstudie där specialpedagogers och speciallärares arbete och utbildning undersöktes utifrån utbildningsfilosofisk teori och professionsteori. Studien visar att specialpedagoger och speciallärare gör anspråk på ett relativt brett och tydligt avgränsat område. Yrkesrollerna representerar en relationell syn på utbildning och elever i behov av särskilt stöd och elevers personliga utveckling och likvärdigheten är viktigare än kunskapsmålen och individens frihet och ansvar. Det är snarare brister i miljön än brister hos eleverna som identifieras som skolproblem. Kunskapsområden som såväl specialpedagogen som specialläraren gör anspråk på är att undervisa elever och grupper i behov av särskilt stöd, samverka, att ha kvalificerade samtal med kollegor och vårdnadshavare, leda utvecklingsarbete och att arbeta främjande och förebyggande. Endast delvis ingår kunskaper om kartläggning, dokumentation och utvärdering i det hävdade kunskapsområdet menar Göransson et al. (2015).

Göransson et al. (2015) skriver att studien visar att arbetsuppgifterna varierar beroende på anställningsform liksom inom vilken skolverksamhet som yrkesrollen praktiseras. Resultaten visar dock att det finns ett gemensamt arbetsområde där individuell undervisning, samverkan med vårdnadshavare och arbete med utredning, dokumentation och åtgärdsprogram är delar av arbetsområdet. Skolutveckling är ett arbetsområde som yrkesrollen inte lyckats att göra anspråk på i någon större grad. Kunskaps- och arbetsområden verkar alltså bara delvis överensstämna med varandra. Därutöver verkar de arbetsuppgifter som utgör en stor del av praktiserandet av yrkesrollen representera en mer traditionell syn på skolproblem och skolsvårigheter. Särskilt de specialpedagoger och speciallärare som arbetar direkt i skolverksamheten har svårt att hävda det relationella perspektivet i synen på skolsvårigheter. Göransson et al. (2015) hävdar att de svårigheter som specialpedagoger erfar när denna nya yrkesroll ska etableras hänger samman med på vilket sätt som yrkesrollen uppstod. Istället för att den växte fram i skolans kontext för att spridas till en allmän uppfattning som ledde till reglering i lag var den ett uttryck för en utbildningspolitisk intention. Därutöver har yrkesrollen inget stöd i skollagen och det förekommer andra yrkesroller med liknande anspråk på arbetsuppgifter bland elevhälsans professioner. Specialpedagogen nämns ej i skollagen som är det mest föreskrivande dokumentet i svensk skola. Istället blir det avgörande för specialpedagoger att skapa en informell auktoritet eftersom en formell auktoritet inte finns fastställd i lagar och

förordningar. Detta innebär att de som har formell specialpedagogisk kompetens förhandlar om sitt behörighetsområde lokalt Göransson et al. (2015).

Bähr (2020) skriver att specialpedagogens uppdrag kan se olika ut beroende på behoven på den aktuella skolan. Men att en viktig del av den specialpedagogiska kompetensen är hur lärmiljöer kan anpassas, hur struktur, planering och visuella stöd kan bidra till elevens lärande.Handledning är ett av specialpedagogens verktyg som kan användas för att stödja andra pedagoger i lektionsplanering, struktur och anpassningar till elever med särskilda behov i undervisningssituationen.

2.5.2 Systematiskt kvalitetsarbete ger skolutveckling

Det finns en samstämmighet mellan forskare sedan början av 2000-talet att resultatförbättringar på skolor är tydligast där medarbetarna arbetar systematiskt med kunskapsbildning om lärande och undervisning i och utifrån sin egen verksamhet (Scherp & Scherp, 2016). I kvalitetsarbete ska utgångspunkten vara att utveckla kvalitén i det pedagogiska mötet mellan pedagoger och barn eller elever. Insatser på individ-, grupp- och organisationsnivå som bidrar till högre kvalitet i det pedagogiska mötet bidrar till en högre kvalitet i förverkligandet av skolans uppdrag att möta alla elevers olika behov skriver Scherp och Scherp, (2016). Håkansson och Sundberg (2016) skriver att det handlar om att utveckla professionella gemenskaper som definieras av gemensamma värderingar och syften, kollektivt fokus på elevers lärande, samarbetsinriktade och koordinerade ansträngningar för att förbättra elevers lärande och strategier av typen observationer, problemlösning, ömsesidigt stöd, rådgivning samt lärare som undervisar lärare. Den skolutveckling som får betydelse för elevers lärande, utveckling och mående definieras av att den är en kollektiv ansträngning utifrån en gemensam analys mot gemensamma mål med fokus på elevers lärande och utveckling (Scherp & Scherp, 2016).

2.5.3 Elevhälsan och samverkan mellan professioner

Skollagen (2010) är formulerad med syftet att elevhälsan ska arbeta hälsofrämjande och förebyggande. Med den nya Skollagen (2010) skapades en gemensam elevhälsa som leds

av rektor. Med denna förändring upplevde många professionella att det blev en försämring av det främjande arbetet till fördel för ett mer åtgärdande arbete på individnivå. I skolorganisationer runt om i landet är det inte självklart hur de olika professionerna i elevhälsan ska användas, utvecklas och främja elevernas lärande. Samverkan mellan professionerna i elevhälsan utifrån den enskilda skolans behov har varit ett utvecklingsområde de senaste åren (Bähr, 2020). Guvå och Hylander (2011) visar att det inte alltid är lätt att samverka med andra professioner inom elevhälsoteamen. Det kan vara svårt att fritt diskutera inom gruppen eftersom man inte vill utmana någon annans åsikt och riskera att störa känslan av konsensus. Det kan även vara svårt att ändra perspektiv till att arbeta förebyggande och främjande då man tidigare var van att arbeta åtgärdande. Enligt Guvå och Hylander (2011) visar det sig vara svårt att bryta gamla mönster, trots att man säger sig vara villig att arbeta holistiskt. Det vill säga med ett tydligare relationellt perspektiv som finns i den nya Skollagen (2010) istället för ett kategoriskt perspektiv (Hylander & Guvå, 2017).

Ek et al. (2017) har studerat samverkan mellan olika myndigheter och dess professioner gällande ungdomar som inte går till skolan. I studien dras tre slutsatser. För det första att det finns en maktstruktur mellan de myndigheter som samverkar. Ek et al. (2017) säger att barn- och ungdomspsykiatri (BUP) har störst makt i denna hierarki och sedan följer socialtjänsten och sist skolan. Mandat och beslutanderätt bygger på strukturer inom en verksamhet baserade på professionstillhörighet och strukturer mellan verksamheterna som ger olika mandat och beslutanderätt baseras på verksamhetstillhörighet. Dessa båda makthierarkier har ett negativt inflytande på möjligheterna att hjälpa ungdomarna på bästa sätt säger Ek et al. (2017). För det andra visar studien att samverkan påverkas negativt av att det psykiatriska medicinska perspektivet dominerar dialogen mellan professionerna. Samverkan bör utvecklas så att det medicinska psykiatriska perspektivet blir en av kuggarna i hjulet tillsammans med andra perspektiv på skolfrånvaroproblematik och inte det nav kring vilket allt kretsar. För det tredje visar studien att det behöver utvecklas ett gemensamt språk och en kunskapsbas som är en kombination av det pedagogiska, sociala och psykiatriska perspektivet. Ek et al. (2017) säger att den gemensamma kunskapsbasen kan öka balansen mellan professionerna och skapa förutsättningar för god samverkan.

3 Teoretiska utgångspunkter

Studien sätts in i den systemteoretiska traditionen och begreppen *sociala system*, *helhet*, *delar* och *relationer* presenteras nedan och används i analysen som teoretiska begrepp. Även olika specialpedagogiska perspektiv används i analysen. Dessa är det *relationella perspektivet*, det *kategoriska perspektivet* och det *salutogena perspektivet*.

3.1 Systemteori

Systemteori är ett tvärvetenskapligt område som riktar uppmärksamheten mot relationer mellan människor där mänskligt handlande och problem uppstår i samspelet med andra och i relationerna mellan bland annat olika nivåer i systemet. Det systemteoretiska tänkandet är ett resultat av ett paradigmskifte bort från det kausala tänkandet där det inte finns enkla orsakssamband. Allt är sammanvävt i cirkulära orsakskedjor i nätverk där orsak och verkan är beroende av varandra till förmån för ett perspektiv där delarna skapar förutsättningar för varandra och skapar helheten tillsammans (Gjems, 1997; Svedberg, 2012; Öquist, 2016). Nilholm (2016) poängterar att i systemteorin är helheten mer än de enskilda delarna tillsammans och att man förstår systemet genom att studera samspelet mellan delarna och relationen mellan systemet och omgivning. Skolan ses som ett system och insatser kring elever kan göras på individ-, grupp- och organisationsnivå. Systemteori talar om sociala system som består av delar som bildar helheter. Mellan delarna finns relationer med delarna har även relationen till helheten. Dessa står i relation till varandra.

3.1.1 Sociala system, delar, relation och helhet

Här presenteras de teoretiska begrepp som används utifrån Gjems definitioner (1997) och Öquist (2016) samtidigt som de exemplifieras och deras innebörd förklaras i förhållande till denna studie. När systemteori behandlar mellanmännsliga förhållanden används begreppet *sociala system* för en grupp individer som arbetar, samverkar eller lever tillsammans. Detta begrepp kan alltså användas på de olika grupper som en elev med problematisk skolfrånvaro ingår i eller grupp som arbetar med problematisk skolfrånvaro.

Det kan till exempel vara klassen, en mindre grupp, kamratgruppen, skolan, elevhälsan och familjen. Begreppet *delar* betecknar här individerna, metoderna eller miljöerna som ingår i systemen. Dessa delar kan exempelvis vara lärare, lärmiljöer, andra professionsutövare, klasskompisar och vårdnadshavare. Delarna samverkar och befinner sig i *relation* till varandra. “Varje mänskligt system innehåller en interaktion av något slag” (Öquist, 2016, s. 69). Dessa relationer kan vara mellan professionsutövare, elever, material, metoder eller andra system. Begreppet *helhet* används för att beskriva att alla relationer måste förstås i förhållande till varandra. I systemteorin betonas hur olika nivåer ömsesidigt påverkar varandra och utgör en del av helheten. I studien representeras dessa nivåer av individ-, grupp- och organisationsnivå. Individnivå är enskilda elever eller personer som arbetar i en skola. Gruppnivå är klasser eller andra gruppkonstellationer som finns i en skola. Det kan vara både elev- och personalgrupper. Organisationsnivå är hela skolan. Uppbyggnaden av ett system av olika hierarkiska nivåer innebär att de högre nivåerna alltid är överordnade. Detta betyder att skolan på organisationsnivå påverkar möjligheter och förutsättningar på grupp- och individnivå. På samma sätt påverkar beslut på gruppnivå förutsättningarna på individnivå. Öquist (2016) skriver att överordnade nivåer ställer in, kalibrerar, verksamheten på lägre nivåer. Specialpedagoger i skolan arbetar på individ-, grupp- och organisationsnivå för att den enskilda eleven ska ha möjlighet att nå skolans mål. Då specialpedagogen arbetar närvarofrämjande, förebyggande eller åtgärdande med elever med problematisk skolfrånvaro kan man se på denna problematik ur olika perspektiv.

3.2 Specialpedagogiska perspektiv

Innebörden av specialpedagogik som begrepp är inte entydig och detsamma gäller för specialpedagogisk forskning menar Gerrbo (2012) men samspelet mellan individ, grupp, organisation och samhälle är det som är i fokus i specialpedagogisk teori (Jacobsson & Skansholm, 2019; Svedberg, 2012). När det uppstår en viss problematik i skolan krävs särskilda insatser, det vill säga specialpedagogik (Gerrbo, 2012). Ett sådant problemområde är problematisk skolfrånvaro som kan ses ur ett kategoriskt perspektiv och/eller ur ett perspektiv som inkluderar omgivande faktorer det vill säga ett relationellt perspektiv. Ett tredje perspektiv skulle kunna vara det salutogena perspektivet som

betonas i det hälsofrämjande förhållningssättet i elevhälsans arbete (Hylander & Guvå, 2017)

3.2.1 Kategoriskt perspektiv

Det kategoriska perspektivet är ett individperspektiv. Eventuella skolsvårigheter antas ligga hos eleven själv (Ahlberg, 2013; Jacobsson & Skansholm, 2019; Svedberg, 2012). Detta perspektiv står i motsats till det relationella perspektivet som placerar problemet i individens omgivning. I det kategoriska perspektivet är eleven bärare av problemet och antas anpassa sig efter skolan så att problemet försvinner. Det kategoriska perspektivet ger förslag till lösningar på individuell nivå.

3.2.2 Relationellt perspektiv

Det relationella perspektivet sätter in individen i ett sammanhang, i en kontext där flera olika faktorer samverkar från olika nivåer. Det är viktigt att inte se en elevs svårigheter som egenskaper tillhörande eleven. Det är i relationen mellan skolsituationen och eleven där problem kan uppstå och detta perspektiv är framträdande i skollagen enligt Ahlberg (2013). Ur detta perspektiv söks förklaringar till eventuella skolsvårigheter i mötet mellan elev och skolmiljön, mellan olika nivåer och inom nivåer som spelar roll för att svårigheter och problem uppstår. Därmed finns också lösningen att finna på olika nivåer och det rent individuella perspektivet är en del av en större helhet.

3.2.3 Salutogent perspektiv

Att ha ett salutogent perspektiv innebär att man har ett hälsofrämjande perspektiv som gynnar psykisk och fysisk hälsa. Det betyder att man ser vad den enskilda eleven förmår istället för att leta efter vad eleven inte klarar av. Man lyfter fram det som främjar elevernas hälsa (Hylander & Guvå, 2017). Det syftar till att individen ska kunna fatta självständiga beslut och att individens värderingar och upplevelse av mål och mening i livet ska respekteras.

4 Metod

I detta kapitel beskrivs hur empirin samlades in. Därefter kommer val av metod att presenteras och därpå kommer genomförandet och bearbetningen att förklaras närmare. Avslutningsvis i kapitlet följer avsnitt om etiska övervägande, tillförlitlighet och giltighet.

4.1 Urval

I studien användes 20 kommunala handlingsplaner för att synliggöra skolors arbete med att främja och förebygga skolnärvaro och även åtgärda skolfrånvaro. Handlingsplanerna gäller förskoleklass upp till och med årskurs nio i grundskolan. Ibland har handlingsplanerna berört andra skolformer som särskola, gymnasieskola eller gymnasiesärskola. I resultatet har endast den text som berör förskoleklass och grundskola behandlats. Dessa textdelar användes som studiens empiri. I förhållande till denna studies art och tidsomfång estimerades att ett antal på 20 dokument skulle vara hanterbart men också relevant i förhållande till syfte och frågeställningar.

I kvalitativ forskning finns det inte något exakt svar på hur stort det kvalitativa materialet bör vara. En utgångspunkt för hur stort materialet kan vara är vilken forskningsdesign som används. En annan är att man avbryter insamlandet av data när det uppstår en mättnad i kategorierna eller teman det vill säga när nytt material inte tillför något nytt (Bryman, 2018; Creswell & Creswell, 2018).

Målet var att granska tjugo handlingsplaner från olika kommuner för att få ett både brett underlag och en hanterbar empiri. De svenska regionerna blev initialt de entiteter som användes som utgångspunkt för urvalet av handlingsplaner. Regionerna har ingen reell koppling till de studerade handlingsplanerna men med valet av använda regioner som första urvalsgrund fick studien ett underlag med handlingsplaner med spridd geografisk härkomst. Ett annat önskemål var att materialet skulle representera olika typer av kommuner med olika ekonomiska och sociala förutsättningar. Handlingsplaner önskades från några av de största och de minsta kommunerna och några kommuner långt i norr och några kommuner långt i söder. Vid ett möte föreslogs ett 20-tal olika kommuner utifrån dessa olika kriterier som vi började kontakta. Efter ett antal telefonsamtal som inte

resulterade i tillgång till handlingsplaner kompletterades vår lista över utvalda kommuner. Listan utökades med 4 kommuner genom en sökning på www.skr.se (Sveriges Kommuner och Regioner, 2021) som listar Sveriges samtliga kommuner från A - Ö.

4.2 Val av metod

Denna studie bygger på en *kvalitativ textanalys* av dokument. Creswell och Creswell (2018) presenterar en lista där intervjuer och insamlade dokument kan användas för att generera kvalitativa data. Olika källor, till exempel en organisations strategiska planer och texter från skol- och utbildningskontext, kan utgöra det empiriska materialet för en kvalitativ studie (Creswell & Creswell, 2018; Widén, 2014).

Samhälls- och humanvetenskapliga textanalyser är inriktade mot att studera övergripande samhällsliga strukturer och frågor med hjälp av textanalys (Widén, 2014). Kvalitativa metoder handlar om att *karaktärisera* det vill säga lyfta fram egenskaper eller framträdande drag hos ett fenomen. Texten är det centrala uttrycket där kvalitativ textanalys eller dokumentanalys är en av många kvalitativa metoder. Den kvalitativa forskningen försöker bidra med den underförstådda ”teori om världen” som aktörerna har när det gäller en grupp (Repstad, 2007). Huvuduppgiften för den kvalitativa forskningen är att tolka och förstå de resultat som framkommer i motsats till att generalisera, förklara och förutsäga (Stukát, 2011).

4.3 Genomförande

De tjugo kommuner som initialt valdes ut delades upp mellan oss och vi kontaktade vars tio kommuner via telefon. Vi frågade efter specialpedagog som arbetar på den centrala elevhälsan i kommunen. Det var få av de ringda samtalen som direkt resulterade till någon kontakt. Majoriteten av samtalen fick göras om eftersom den efterfrågade personen inte svarade eller var tillgänglig. I vissa fall skulle personen återkomma men ringde inte tillbaka eller, vilket var vanligast, det inte var rätt person för ärendet.

4.4 Bearbetning och analys

Enligt Bryman (2018) brukar en kvalitativ innehållsanalys inbegripa ett antal kategorier som definieras i förväg. Kategorierna som valdes ut hämtades från Socialstyrelsen och Skolverket, (2016) och handlar om olika typer av insatser i elevhälsans arbete. Dessa är huvudkategorier och benämns 1 - 3 nedan. Därutöver användes kategorier som beskriver på vilka nivåer dessa insatser sker (Gjems, 1997). Dessa är kategori 4 - 6 och användes som underkategorier för att benämna på vilken nivå arbetet skedde. Kategori 1 var initialt hälsofrämjande men utvecklades under arbetet med resultatet att innefatta både hälsofrämjande och främjande insatser.

De kategorier som användes i studien var:

1. hälsofrämjande/främjande arbete
2. förebyggande arbete
3. åtgärdande arbete
4. individnivå
5. gruppnivå
6. organisationsnivå

Det skapades ett schema för varje kommunal handlingsplan. Handlingsplanerna döptes från A-stad till T-stad, vilket blir tjugo handlingsplaner, och för varje handlingsplan fylldes det i ett analyschema enligt nedan.

Insatser	Specialpedagog	EHT eller person med specialpedagogisk kompetens	Skolan ska ...	Nämns ej
Hälsofrämjande /Främjande				
Förebyggande				
Åtgärdande				

I första kolumnen noterades insatser kopplade explicit till specialpedagog. I andra kolumnen noterades insatser kopplade till person med specialpedagogisk kompetens eller EHT. I den tredje kolumnen noterades de handlingsplaner som nämner insatser men inte vem som utför dessa. Eftersom studiens frågor inte riktar sig mot dessa handlingsplaner

redovisas inte heller mot vilken nivå dessa insatser riktas. I den fjärde kolumnen noterades de handlingsplaner som otydligt beskriver eller ej nämner hälsofrämjande/främjande, förebyggande eller åtgärdande insatser alls.

Handlingsplanens innehåll delades upp efter hur arbetet fördelas mellan olika funktioner i skolan men även efter hur kommunerna planerar att arbeta hälsofrämjande, förebyggande och åtgärdande kring elever med hög frånvaro. I dessa scheman infogades relevanta delar ur handlingsplanerna. Det vill säga de textdelar som handlade om det hälsofrämjande/främjande arbetet, det förebyggande och åtgärdande arbetet. Kategorierna markerades med fetstil. Därefter lästes dessa scheman igenom och det gjordes en tolkning av vilken nivå dessa arbeten skedde på, det vill säga: individ-, grupp och organisationsnivå. Denna information sammanställdes i en text för varje handlingsplan som redogjorde för hur kommunen, utifrån respektive handlingsplaner, beskrev sitt arbete med det hälsofrämjande/främjande arbetet, det förebyggande och det åtgärdande arbetet. Handlingsplanernas beskrivna insatser tolkades och kategoriserades som främjande, förebyggande och åtgärdande. På så sätt erhöles ett resultat som sammanfattade de enskilda handlingsplanernas insatser på olika nivåer. Därefter påbörjades en resultatsammanfattning där de kommunala handlingsplanernas likheter och skillnader kontrasterades.

I analysen används de systemteoretiska begreppen och de specialpedagogiska perspektiven som analysverktyg. Hur kategorierna används i förhållande till varandra präglas av systemteorin. Huvudkategorierna (hälsofrämjande/främjande, förebyggande och åtgärdande) handlar om olika insatser och förhållningssätt. Underkategorierna (individ-, grupp- och organisationsnivå) visar vilka olika nivåer dessa insatser riktas mot och användes i analysen. Dessa kategorier har en stark koppling till systemteorin och det specialpedagogiska arbetet i synen på *sociala system*, dess *delar*, *helheten* och *relationer* (Gjems, 1997). Det var viktigt att få syn på specialpedagogens roll i varje enskild handlingsplan.

4.5 Etiska övervägande

I uppsatsen har de 20 utvalda kommuner, som hänvisats till, anonymiserats. Kommunerna har istället döpts om till en bokstav mellan A - T. Dokumenten som använts är officiella dokument som kan finnas fritt tillgängliga på internet och gäller under offentlighetsprincipen (Vetenskapsrådet, 2017). Ingen information går att koppla ihop med den verkliga kommun som använder handlingsplanen. Det bör dock framhållas att denna strategi har nackdelar. Kontroll av studiens uppgifter blir svåra att genomföra (Vetenskapsrådet, 2017).

När kommunerna kontaktades informerades de personer vi talade med om syftet med förfrågan. Målet var att få tillgång till, och tillstånd att använda, aktuella handlingsplaner som empiri i examensarbetet i specialpedagogutbildningen även om dokumenten är offentlig handling. Personerna informerades muntligt om att handlingsplanerna endast skulle användas som empiriskt material i denna uppsats. Även om dokumenten är offentliga ansåg vi det värdigast att be om tillstånd att få använda de kontaktade kommunernas handlingsplaner. Därutöver förvissade vi oss om att handlingsplanerna var aktuella. Två kommuner avstod från att dela med sig av sin handlingsplan eftersom den var under revision och en kommun tackade nej till att delta i vår studie. Därför kontaktades ytterligare kommuner. Vi anser alltså att Vetenskapsrådet forskningsetiska principer (2017): informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet är uppfyllda.

4.6 Tillförlitlighet och giltighet

Bryman (2018) föreslår att begreppen *tillförlitlighet* och *giltighet* används i kvalitativ forskning istället för reliabilitet och validitet som används i kvantitativ forskning. Kvalitativ forskning ska bedömas och värderas utifrån andra kriterier än de som används vid kvantitativ forskning. Tillförlitlighet består av delkriterierna *trovärdighet*, *överförbarhet*, *pålitlighet* och innefattar om det finns möjlighet att styrka och konfirmera studien och dess *objektivitet*. Giltighetsbegreppet är kopplat till om studien undersöker och visar det som sagts (Bryman, 2018; Fejes & Thornberg, 2014; Kvale & Brinkman, 2014). Autenticitet handlar om ifall studien bidrar till en bättre förståelse av det studerade (Bryman, 2018).

De 20 handlingsplaner som använts är slumpmässigt utvalda och studien gör inga anspråk på att vara representativ för Sveriges samtliga kommuners närvarofrämjande arbete och arbete med elever med problematisk skolfrånvaro. Dessutom har handlingsplanerna sammanfattats och analyserats och därmed riskerar de även att ha utsatts för subjektiv tolkning även om författarna strävat efter objektivitet i sin bedömning av att analysera dessa handlingsplaner efter de sex förutbestämda kategorierna. Studiens syfte, frågor, teori, resultat och analys har en tydlig förankring i det specialpedagogiska området vilket visades i såväl kategorier, teoretiska begrepp och perspektiv. Överförbarheten, det vill säga om ett annat empiriskt material, *här*: andra handlingsplaner, hade använts och analyserats utifrån samma syfte, teori och metod är inte relevant då syfte och frågeställningar är knutna till de handlingsplaner som är denna studies empiriska material. Studiens giltighet och pålitlighet kan anses vara god genom dess tydligt beskrivna process. Troligtvis kan studien bidra till en bättre förståelse av det studerade området men det är en fråga för läsarna att avgöra.

5 Resultat och analys

I resultatet presenteras först hur de 20 kommunala handlingsplanerna beskriver det hälsofrämjande/främjande arbetet för närvaro och hur frånvaro förebyggs och åtgärdas. Dessa insatser beskrivs utifrån individ-, grupp- och organisationsnivå och genom att kontrastera och lyfta fram likheter och skillnader mellan handlingsplaner. Därutöver presenteras hur specialpedagogens och elevhälsans insatser beskrivs i handlingsplanerna. I analysen används de teoretiska begreppen *sociala system*, *delar*, *relationer* och *helhet* för att synliggöra hur olika insatser på olika nivåer hänger samman och påverkar varandra och helheten. De specialpedagogiska perspektiven används för att synliggöra hur handlingsplanerna helt eller delvis kan representera olika förhållningssätt till elevers närvaro och problematiska skolfrånvaro. Slutligen presenteras slutsatserna i punktform.

5.1 Resultat

Nedan visas en tabell över vilka handlingsplaner som innehåller hälsofrämjande/främjande, förebyggande och åtgärdande arbete kopplat till specialpedagog. I första kolumnen redovisas insatser kopplade explicit till specialpedagog. I andra kolumnen redovisas insatser kopplade till person med specialpedagogisk kompetens eller EHT. Den tredje kolumnen visar de handlingsplaner som nämner insatser men inte vem som utför dessa. Den fjärde kolumnen redovisar de handlingsplaner som otydligt beskriver eller ej nämner hälsofrämjande/främjande, förebyggande eller åtgärdande insatser alls.

Insatser	Specialpedagog	EHT eller person med specialpedagogisk kompetens	Skolan ska ...	Nämns ej
Hälsofrämjande /Främjande		B, C, F, G, H, J, K	D, E, I, L, M, N, P, R	A-, O-, Q-, S-, T-stad lyfter inte främjande arbete.
Förebyggande	M	A, B, F, G, H, J, K, L, N, O, P	C, D, E, I, Q, R	S- och T-stad lyfter inte förebyggande arbete.
Åtgärdande	A, M, O, Q, R	B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, N, P, S, T		

Resultatredovisningen bygger dels på tabellen ovan men också på de sammanfattande texter som redogjorde för hur kommunen, utifrån respektive handlingsplaner, beskrev sitt arbete med det hälsofrämjande/främjande arbetet, det förebyggande och det åtgärdande arbetet.

5.1.1 Hälsofrämjande, främjande och förebyggande arbete

Av tabellen går att utläsa att det främjande arbetet, implicit kopplat till specialpedagogen, tas upp i sju av handlingsplanerna. Dessa är B-, C-, F-, G-, H-, J-, och K-stad. Exempel på detta är H-stad som skriver att specialpedagogiska insatser ska leda till ”att identifiera framgångsfaktorer att använda i det fortsatta arbetet”.

Femton handlingsplaner tar upp vikten av främjande arbete. Vissa av dem är generella och tolkningsbara, exempelvis B-stad som skriver i årshjulet att man läsårsvis ska ”kartlägga skolans främjande och förebyggande insatser” men utvecklar ej på vilket sätt man arbetar med dessa faktorer och elevhälsan nämns endast vid ett tillfälle i den främjande delen av handlingsplanen. I E-stads handlingsplan beskrivs det förebyggande arbetet där vikten av goda relationer mellan all personal och elever betonas. ”All personal ska uppmuntras att visa intresse och omtanke för de elever som befinner sig i korridorer under lektionstid. Vi ska vara tydliga mot eleverna med att vi bryr oss [...]”. Den handlingsplan som tydligast fokuserar och beskriver det närvarofrämjande arbetet är C-stad. I handlingsplanen beskrivs arbetet som systematiskt. Läsårsvis utvecklas det främjande arbetet utifrån följande utvecklingsområden: skolmiljö och skolklimat, pedagogisk miljö, fysisk miljö, organisation och närvarokultur. Arbetet sker på grupp- och organisationsnivå. D-stad arbetar också närvarofrämjande och utvärderar effekterna av det främjande arbetet minst en gång per år och lyfter fram femton framgångsfaktorer för skolnärvaro som de lokala skolenheterna ska beakta i sitt kvalitetsarbete. Exempel på dessa framgångsfaktorer är ”att skolan präglas av goda relationer”, ”kunskapsfokus” och ”Ett bra samarbete med hemmet har stor betydelse för att främja närvaro [...]”. Dessa femton faktorer finns på så väl individ som grupp- och organisationsnivå. På liknande sätt, men med ett mindre antal områden, beskriver F-stad sitt främjande och förebyggande arbete. I denna handlingsplan presenteras “[...] betydelsefulla faktorer med ett framgångsrikt arbete med skolnärvaro”. För att främja närvaro anges fyra områden: Goda relationer, kunskapsfokus, tydligt ledarskap och allas engagemang. För att förebygga frånvaro anges i F-stads handlingsplan fem områden. Dessa är: analysera frånvaromönster, lyssna på eleverna, samarbeta med vårdnadshavarna, rutiner och systematiskt kvalitetsarbete och tekniska förutsättningar. I-stad har liknande punkter som anger det förebyggande arbetet och skriver att ”Skolan är en skyddsfaktor [...]”. De listar därefter faktorer som är viktiga att tänka på: ”sammanhållen skoldag”, ”goda relationer”, ”trygghet och arbetsro”, ”god kommunikation med föräldrarna”, ”uppmärksamma kränkande behandling” och ”uppmärksamma elevs svårigheter och behov”. J-stad lyfter EHTs ansvar och arbetet med analys av det främjande arbetet gällande schema, lokaler, frånvarostatistik, det sociala klimatet och lärmiljöer. I handlingsplanen står att ”Andra viktiga faktorer är att skolan har en styrkedja, från huvudmannanivå till elev via rektor på

den enskilda skolan med tydliga målsättningar för elevhälsans arbete genom ett systematiskt arbetssätt [...]”.

B-stads och F-stads handlingsplaner innehåller så kallade årshjul. Ett årshjul innehåller schemalagda insatser som återkommer med regelbunden kontinuitet. F-stad beskriver det främjande arbetet på grupp- och organisationsnivå, det förebyggande och åtgärdande arbetet på individ-, grupp- och organisationsnivå som en del av det systematiska kvalitetsarbetet med tydlig kontinuitet. B-stads årshjul har inga tydligt angivna tidsintervaller för det systematiska kvalitetsarbetet gällande det främjande och förebyggande arbetet. J-stad beskriver sitt främjande och förebyggande arbete som ett årshjul utan att använda det begreppet eller årshjulet som en grafisk modell. I J-stads handlingsplan står att uppföljning och analys av övergripande frågor om närvaro och frånvaro ”[...] ska ske minst tre gånger per läsår, förslagsvis i samband med rapportering (oktober, februari och maj)”. G-stads arbete med främjande, förebyggande och åtgärdande insatser beskrivs i en processkarta som liknar årshjulet men utan angivelser av tidsintervaller.

5.1.2 Förebyggande och åtgärdande insatser

I I-stads och H-stads handlingsplaner anges olika framgångsfaktorer i det förebyggande arbetet för att minska frånvaron. I-stads handlingsplan kopplar inte de tio förebyggande insatserna till elevhälsoteam eller specialpedagog. H-stad listar däremot fem framgångsfaktorer kopplade till EHTs arbete. Det står bland annat att ”Elevhälsans insatser är viktiga i arbetet med att främja skolnärvaro och förebygga skolfrånvaro” och det är viktigt att ha ”Systematiskt arbete för att främja närvaro där elevhälsan ingår”. I A-stad innebär det förebyggande arbetet att informera föräldrar om handlingsplanen. I fem av handlingsplanerna var det förebyggande arbetet att analysera frånvaromönster utifrån registrering av elevernas närvaro och frånvaro. Dessa är F-, J-, O-, Q- och R-stad. Ytterligare två förebyggande åtgärder som nämns i fem olika handlingsplaner är att samarbeta med föräldrar och att arbeta för goda elevrelationer. Därutöver nämns olika förebyggande åtgärder i enskilda handlingsplaner som att observera grupper och uppmärksamma stadieövergångar. Dessa förebyggande åtgärder sker på grupp- och organisationsnivå.

Alla handlingsplaner utom G-stads har en åtgärdstrappa, stege eller schema som används vid det åtgärdande arbetet. G-stad har ett processschema som innefattar främjande, förebyggande och åtgärdande arbete. Dessa insatser görs på skilda nivåer så som individ, grupp- och organisationsnivå. Alla handlingsplaner utom R-stads lyfter fram registrering av närvaro och frånvaro som en viktig rutin. Denna rutin är oftast en del av åtgärdstrappans första steg. Q-stad fokuserar på det åtgärdande arbetet i handlingsplanen och S-stad och T-stad beskriver endast det åtgärdande arbetet.

I majoriteten av åtgärdstrapporna, vid andra eller tredje steget, involveras elevhälsan och det förebyggande arbetet övergår i ett mer åtgärdande arbete. M-stad bifogar punkter som ska användas vid kartläggningen av frånvaro. I M-stads handlingsplan sker kartläggning och diskussion utifrån bland annat: ”Trygghet och trivsel”, ”Bemötande och relationer”, ”Arbetsmiljö och studiero” och ”Anpassningar och stöd”. I L-stads handlingsplan betonas vikten av främjande och förebyggande arbete men då orsak till frånvaron ska utredas poängterar man även vikten av skolplikt. Om eleven har fortsatt hög frånvaro ska rektor och elevhälsoteam bedöma anledning till frånvaro och skolans åtgärder skrivs ner i punktform i kronologisk ordning. Dessutom ska skolan besvara om man anser att vårdnadshavaren har tagit sitt ansvar för att se till att barnet fullgör sin skolplikt. Eventuella ”brister” (L-stads handlingsplan) ska här beskrivas.

En annan åtgärdande insats som syns i två av handlingsplanerna är centrala närvaroteam som både N-stad och O-stad kopplar in för att hjälpa elever med problematisk skolfrånvaro. Dessa team tillkallas för att ge stöd kring arbetet med elever. O-stad kopplar in det lokala närvaroteamet samtidigt som socialtjänst och skolnämnd får information om eleven. I detta läge avlastas skolan från arbetet med eleven med problematisk skolfrånvaro.

5.1.3 Insatser av specialpedagog

I A-stads, O-stads, Q-stads och R-stads handlingsplaner görs en fördjupad kartläggning helt eller delvis av en specialpedagog. I M-stads handlingsplan nämns specialpedagogen tillsammans med specialläraren i det förebyggande och åtgärdande arbetet genom att de

ska erbjuda stöd åt behövande elever. I M-stads handlingsplan skrivs att ”Vid behov stöttar specialpedagog eller speciallärare mentor/arbetslag i identifiering av lämpliga extra anpassningar”.

5.1.4 Insatser av elevhälsan

Elevhälsan nämns i alla handlingsplaner i det åtgärdande arbetet på individnivå i åtgärdstrappan eller schemat. Handlingsplanerna för H-stad, J-stad och K-stad nämner elevhälsan i samband med såväl det främjande som det förebyggande arbetet. I K-stads handlingsplan står att ”All närvaro/frånvaro rapporteras in [...]. Detta möjliggör [...] sammanställningar på individ-, grupp- och enhetsnivå som ett underlag för analys i elevhälsan. Denna analys ligger till grund för beslut och förändringsarbete [...]”. I handlingsplanerna nämns specifika uppgifter som att analysera och utforma insatser utifrån frånvarostatistik. Detta är ett arbete på gruppnivå (H-stad) och organisationsnivå (J- och K-stad). A-stad och H-stads handlingsplaner nämner även samarbete med arbetslagen och handledning av personal i samband med elevhälsans ansvar. Detta är insatser på gruppnivå. I H-stads handlingsplan skriver man att elevhälsans specialpedagogiska insatser till exempel kan vara “[...] observationer i klasser/grupper [...] handledning av skolpersonal”. B-stad nämner elevhälsans ansvar för det främjande och förebyggande arbetet men ger inga konkreta exempel på vad det kan vara. I fyra handlingsplaner (B-, F-, G- och J-stad) är det systematiska kvalitetsarbetet en del av elevhälsans ansvar, vilket kopplas till årshjul eller processkarta. Även skolutveckling nämns i fyra handlingsplaner och kopplas till elevhälsans arbete. Detta nämns i C-, H-, J- och K-stads handlingsplaner. C-stad skriver under ”Närvarofrämjande arbete på skolorna” att: ”Alla skolor ska inför ett nytt läsår diskutera vad den egna skolan behöver utveckla under det kommande läsåret för att bli en mer närvarofrämjande skola. Diskussionen, som kan ske i arbetslag, ledningsgrupp, på EHT och/eller på APT, bör utmynna i ett fåtal delmoment som ska utvecklas”. K-stad skriver att all närvaro- och frånvarorapportering ”möjliggör framtagandet av sammanställningar på individ-, grupp- och enhetsnivå som ett underlag för analys i elevhälsan. Denna analys ligger till grund för beslut och förändringsarbete [...]”. Arbetet med det systematiska kvalitetsarbetet och skolutveckling sker på organisationsnivå. Därutöver anges att elevhälsan ska fungera som rådgivare (G-stad), identifiera stödbehov (M-stad) och observera grupper (H-stad). Dessa skilda uppgifter nämns i fem olika handlingsplaner och alla dessa uppdrag eller uppgifter

kan kopplas till den specialpedagogiska kompetensen men uttrycks ej explicit. Detta kopplas till den samlade elevhälsans arbete och sker på individ- och gruppnivå.

5.2 Analys och slutsatser

Vi märkte ganska snart att handlingsplanerna var lika varandra då samtliga bygger på samma skollag (Skollagen, 2010). Dock var planerna olika detaljerade och kommunerna har haft olika lösningar kring arbetet med främjande och förebyggande insatser och vid problematisk skolfrånvaro. Denna skillnad kan utläsas i resultatdelen.

Tabellen i 5.2 beskriver handlingsplanernas insatser gällande hälsofrämjande, närvarofrämjande, förebyggande och åtgärdande arbete och på vilken nivå detta sker (individ-, grupp- och organisationsnivå). Detta analyseras med hjälp av specialpedagogiska perspektiv, systemteoretiska nivåer och de systemteoretiska begreppen *sociala system*, *delar*, *relation* och *helhet*. Studiens frågor fokuserar på huruvida specialpedagogen nämns explicit eller implicit. För de handlingsplaner som inte nämner koppling till specialpedagogen eller elevhälsoteamet redovisas inte heller individ-, grupp- eller organisationsnivå.

Insatser	Specialpedagog	EHT eller person med specialpedagogisk kompetens	Skolan ska ...	Nämns ej
Hälsofrämjande /Främjande		B, C, F, G, H, J, K,	D, E, I, L, M, N, P, R	A-, O-, Q-, S-, T-stad lyfter inte främjande arbete.
Organisationsnivå		B, C, F, G, H, J, K		
Gruppnivå		B, C, F, H, J, K		
Individnivå		H, K		
Förebyggande	M	A, B, F, G, H, J, K, L, N, O, P	C, D, E, I, Q, R	S- och T-stad lyfter inte förebyggande arbete.

Organisationsnivå	M	B, F, G, J, K, L, N, O, P		
Gruppenivå	M	A, B, F, H, K, L, N, O, P		
Individnivå	M	F, K, L, N, O, P		
Åtgärdande	A, M, O, Q, R	B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, N, P, S, T		
Organisationsnivå		B F G J		
Gruppenivå		F		
Individnivå	A, M, O, Q, R	B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N, P, S, T		

5.2.1 Hälsöfrämjande, främjande och förebyggande insatser

Det specifikt *hälsöfrämjande* arbetet är inte framträdande i handlingsplanerna medan det främjande eller närvarofrämjande ofta nämns explicit. Detta innebär att det *salutogena perspektivet* på hälsa och lärande (Hylander & Guvå, 2017) är synligt i femton av de studerade handlingsplanerna. Skyddsfaktorer ska stärkas som till exempel goda relationer, faktorer i lärmiljön, elevers upplevda meningsfullhet och delaktighet. Detta visar att femton handlingsplaner utgår från hur *relationen* mellan de sociala *systemens delar* påverkar *helheten* (Gjems, 1997). I handlingsplaner som har ett framträdande salutogent perspektiv märks att *relationerna* mellan till exempel elev och lärmiljö är väsentliga och föremål för utvecklingsinsatser. Insatserna kan vara främjande även i förebyggande syfte och detta medför att åtgärderna kan vara svåra att kategorisera som det ena eller det andra. Just goda *relationer* (Gjems, 1997) kan stärkas i både främjande och förebyggande syfte. Ett exempel på en handlingsplan där det *salutogena perspektivet* är tydligt är C-stads handlingsplan. Denna inleds med en beskrivning och förslag på områden som är en del av det främjande arbetet. Dessa förslag ingår under olika kategorier som handlar om lärmiljöaspekter. Bland dessa områden ska skolenheterna i C-stad välja vilka utvecklingsområden man specifikt vill arbeta med det kommande året.

Endast handlingsplanerna i B- och F-stad innehåller så kallade årshjul som syftar till att hjälpa organisationen att arbeta förebyggande och främjande. På så vis tydliggörs det systematiska kvalitetsarbetet gällande närvaro och problematisk skolfrånvaro. Användandet av ett årshjul synliggör hur skolor kontinuerligt arbetar utifrån individ-, grupp- och organisationsnivå för att följa upp utvecklingen inom olika *sociala system* (Gjems, 1997) som till exempel klasser och grupper. Årshjulet visar hur *delarna* i *sociala system* står i relation till, och påverkar, varandra och *helheten* (Öquist, 2016). Bland annat framgår att närvarorapportering på individnivå ska ske dagligen och att frånvaromönster ska analyseras med jämna mellanrum på grupp- och organisationsnivå. Här framträder tydligt hur *delarna* står i *relation* till och påverkar varandra (Gjems, 1997). J-stads handlingsplan beskriver ett liknande systematiskt arbete men inte med hjälp av ett årshjul.

5.2.2 Förebyggande och åtgärdande insatser vid frånvaro

Det *relationella perspektivet* är synligt genomgående i samtliga handlingsplaner i sin helhet. Även i de åtgärdande insatserna hålls mestadels ett *relationellt perspektiv*. Exempel på detta är kartläggningar liknande M-stads som bifogat punkter att diskutera med elev med problematisk skolfrånvaro. Man pratar bland annat om trygghet och trivsel, relationer, bemötande, studiero, stöd och anpassningar. Här syns tydligt att man förväntar sig att orsaker till frånvaron kan finnas i mötet mellan skolan och elev.

19 av handlingsplanerna lyfter fram vikten av att arbeta kontinuerligt med närvaro- och frånvaroregistrering. Det är endast i A-stads handlingsplan som detta inte betonas. Denna registrering som används för att analysera frånvaromönster i förebyggande syfte i fem av handlingsplanerna (F-, J-, O-, Q-, och R-stad). Denna insats kan vara en del av årshjulet för arbetet med närvaro och frånvaro. 19 av handlingsplanerna har en tydlig struktur för det åtgärdande arbetet i form av åtgärdstrappor, steg eller scheman i olika steg. Då närvaro- och frånvaroregistrering ingår i ett årshjul eller som en del av en åtgärdstrappa syns det att denna uppgift ingår i det *sociala systemets* arbete, som skolan utgör, utifrån en *helhetssyn* (Gjems, 1997; Öquist, 2016) på närvaro- och frånvaroproblematiken. Denna problematik ses i ett *relationellt* perspektiv där sambanden är komplexa och

orsakerna flera. I handlingsplanerna nämns faktorer på olika nivåer som är både närvarofrämjande och som förebygger frånvaro.

Stegen i åtgärdstrappan representerar olika handlingar på individnivå som stegras i förhållande till en elevs ökade frånvaro. Åtgärder som bestäms kan dock riktas även till grupp- och organisationsnivå. De olika *delarna* i åtgärdstrappan påverkar varandra och de står i *relation* till varandra (Gjems, 1997). Syftet med åtgärdstrappan är att förstå, påverka och vid behov förändra *relationerna* (Gjems, 1997) mellan olika delar eller sociala system gällande elevens problematiska frånvaro sett ur ett *helhetsperspektiv* (Gjems, 1997; Öquist, 2016). Detta betyder att man vill synliggöra elevens perspektiv och förbättra *relationen* (Gjems, 1997) mellan elev och omgivning, det vill säga möjliggöra en förändring av *helheten* (Öquist, 2016). Det inledande första steget är då oftast, men inte alltid, förebyggande. Kontakt tas med vårdnadshavare för att uppmärksamma frånvaron och ställa frågor. Först vid andra eller tredje steget informeras och engageras elevhälsan. Då görs oftast en kartläggning eller utredning av frånvaron och dess orsaker i samarbete med elev och vårdnadshavare för att synliggöra elevens perspektiv. Någon eller några i elevhälsan genomför kartläggningen.

I ett antal handlingsplaner ligger fokus framförallt på det åtgärdande arbetet. Exempelvis Q-stad fokuserar på hur man arbetar då frånvaron redan är ett faktum. S-stads och T-stads handlingsplaner är uppbyggda kring endast det åtgärdande arbetet. I de handlingsplaner som enbart arbetar med åtgärdande insatser på individnivå blir det *relationella perspektivet* otydligare. Frånvaroproblematik kan inte endast relateras till och ses utifrån individfaktorer utan måste även ses i relation till grupp- och organisationsnivå och deras inbördes *relationer* (Gjems, 1997) och påverkan. *Relationerna* mellan de olika nivåerna och hur de påverkar varandra blir dock inte synliga i de handlingsplaner som fokuserar mest eller endast på åtgärdande insatser. Man kan även skönja ett *kategoriskt perspektiv* i en av handlingsplanerna. Detta är i L-stads handlingsplan. Vikten av skolplikt framhålls och då frånvaroorosak utreds bedömer rektor eller elevhälsoteam anledning till frånvaro och skolans åtgärder skrivs ner i kronologisk ordning. Skolan besvarar frågor om man anser att vårdnadshavaren har tagit sitt ansvar för att se till att barnet fullgör sin skolplikt. Eventuella "brister" (L-stads handlingsplan) ska här beskrivas. Här signaleras tydligt att

skolan ansett sig ha gjort det man kunnat och nu är det eleven och vårdnadshavare som är bärare av problemen.

5.2.3 Insatser av specialpedagog

Specialpedagogen nämns explicit i fem av handlingsplanerna och oftast i samband med den fördjupade kartläggningen av en elevs frånvaro, vilket är en del av det åtgärdande arbetet på individnivå. Specialpedagogen nämns endast explicit i en handlingsplan (Mstad) gällande det förebyggande arbetet. Detta är ett arbete som bedrivs på individ-, grupp eller organisationsnivå. Specialpedagogen nämns aldrig i det främjande arbetet. I de enskilda handlingsplaner som studerats är specialpedagogen inte en synlig eller självklar del. Inte i någon av de studerade handlingsplanerna uttrycks specialpedagogens medverkan explicit på olika nivåer i det *sociala system* som skolan utgör (Gjems, 1997). Specialpedagogens insatser som en del av *helheten* på olika nivåer (Gjems, 1997; Öquist, 2016) är inte tydligt uttryckta och synliga i det främjande, förebyggande och åtgärdande arbetet i handlingsplanerna.

5.2.4 Insatser av elevhälsan

I fyra av handlingsplanerna nämns elevhälsan, där personal med specialpedagogisk kompetensen ingår, som part i det främjande arbetet i relation till närvaro och i arbetet med att förebygga frånvaro på grupp- och organisationsnivå med tydligt uttalade uppgifter. Den specialpedagogiska kompetensen kan representeras av en specialpedagog i elevhälsan men det kan också vara en speciallärare eller annan person med specialpedagogisk kompetens. Det finns uppdrag och uppgifter som anges i handlingsplanerna som kopplas till elevhälsan utan att riktas till någon särskild profession eller tjänst. Här finns det utrymme att fundera över vilka uppdrag och uppgifter som kan kopplas till den specialpedagogiska kompetensen representerad av specialpedagogen. Elevhälsan anges i fyra handlingsplaner som ansvariga för det närvarofrämjande systematiska kvalitetsarbetet. Detta innebär att man utgår från ett *salutogent perspektiv* (Hylander & Guvå, 2017) i arbetet med att främja närvaro. Skolutveckling är ett annat område som kan knytas tätt till arbetet med systematiskt kvalitetsarbete och till specialpedagogens kompetens. Även skolutveckling nämns i fyra handlingsplaner och då

kopplat till elevhälsan. Elevhälsan anges också arbeta med handledning av personal vilket nämns i två handlingsplaner. Därutöver anges att elevhälsan ska fungera som rådgivare, identifiera stödbehov och observera grupper. Detta nämns i enstaka handlingsplaner och alla dessa uppdrag eller uppgifter kan kopplas till den specialpedagogiska kompetensen men uttrycks ej explicit. I handlingsplanerna kopplas de till den samlade elevhälsans arbete. *Relationerna* inom elevhälsan som till exempel mellan olika professioner påverkar kvaliteten på arbetet. Även relationerna mellan de olika *sociala systemen* som till exempel elevhälsan och arbetslag är avgörande för kvaliteten på *helheten* (Gjems, 1997; Öquist, 2016). Det gäller såväl det främjande närvaroarbetet som det förebyggande och åtgärdande arbetet vid problematisk skolfrånvaro.

5.2.5 Sammanfattning

Första frågeställningen: *Vilka insatser för närvaro och problematisk skolfrånvaro, som beskrivs i de kommunala handlingsplanerna, kan kopplas till specialpedagogen?*

Specialpedagogen nämns explicit kopplat till uppgifter som fördjupad kartläggning vid frånvaro, att arbeta med inkluderande skolmiljö, specialpedagogiskt stöd till enskild elev och pedagogisk utredning. Implicit nämns att en person med specialpedagogisk kompetens kan utföra uppgifter inom elevhälsans ramar. Där elevhälsan nämns som ansvarig eller utförare av en särskild uppgift inkluderar detta en person med specialpedagogisk kompetens som kan vara en specialpedagog. Sådana konkreta uppgifter som nämns inom ramarna för elevhälsans arbete är: systematiskt kvalitetsarbete, skolutveckling, handledning, samarbete med arbetslag, att fungera som rådgivare, identifiera stödbehov och observera grupper.

Andra frågeställningen: *På vilka nivåer (individ-, grupp- och organisationsnivå) används specialpedagogen i arbetet med att främja närvaro och att förebygga och åtgärda problematisk skolfrånvaro?*

Sammantaget i de 20 handlingsplanerna som utgör empirin i studien nämns specialpedagogen explicit kopplat till ett fåtal uppgifter i ett fåtal handlingsplaner.

Implicit uttrycks möjligtvis en specialpedagogs medverkan, genom att representera den specialpedagogiska kompetensen, som en del av elevhälsans arbete på individ-, grupp- och organisationsnivå.

Specialpedagogen nämns explicit:

- på individnivå i arbetet med den fördjupade kartläggningen som en del av åtgärdstrappan i 4 handlingsplaner
- på individnivå då en pedagogisk utredning ska göras vid behov i en handlingsplan
- på individ-, grupp- och organisationsnivå i arbetet med att utveckla lärmiljöer och erbjuda stöd åt behövande elever i en handlingsplan
- på grupp- och organisationsnivå i det förebyggande arbetet i en handlingsplan

Specialpedagogen nämns implicit när elevhälsan anges som part i arbetet på:

- individnivå med uppgifter i åtgärdstrappan i 19 handlingsplaner
- gruppnivå för handledning av personal i två handlingsplaner
- gruppnivå fungera som rådgivare, identifiera stödbehov och observera grupper i enstaka handlingsplaner
- grupp- och organisationsnivå i det främjande och förebyggande arbetet i fyra handlingsplaner
- organisationsnivå i det systematiska kvalitetsarbetet i fyra handlingsplaner
- organisationsnivå i arbetet med skolutveckling i fyra handlingsplaner

5.2.6 Slutsatser

Hylander och Guvå (2017) betonar att den nya Skollagen (2010) har ett *relationellt perspektiv* istället för ett *kategoriskt*. Det relationella perspektivet betonar lärmiljöns betydelse för elevernas utveckling och att elevens agerande sker i relation till andra och den miljö man befinner sig i. På detta sätt får hela skolans miljö betydelse för varje enskild elev. Insatser för en elev får betydelse för hela klassen och insatser i klassen inverkar på eleven. Ur detta systemteoretiska perspektiv kan vi även se att specialpedagogen, eller person med specialpedagogisk kompetens är en *del* av det *sociala systemet* som elevhälsan utgör. Elevhälsan är en del av det *sociala system* som skolan utgör. I handlingsplanerna nämns exempelvis elevhälsan, arbetslag och skolledning vilka påverkar varandra ömsesidigt genom de *relationer* som finns inom och mellan systemen.

Exempel på dessa *relationer* är hur arbetet inom elevhälsan fungerar, delas upp och utförs. Handlingsplanerna uttrycker ibland en viss arbetsfördelning i elevhälsan medan specialpedagogen oftast ej nämns explicit. På detta sätt blir specialpedagogen, som en *del* i det *sociala system* som elevhälsan utgör, osynliggjord. Kvaliteten på *relationer* kan påverkas av denna otydlighet och ställer även krav på rektor att förtydliga specialpedagogens uppgifter i förhållande till den kommunala handlingsplanen.

Sammanfattande slutsatser:

- Det hälsofrämjande och främjande arbetet går inte att särskilja i handlingsplanerna. Dessutom går ofta det främjande och förebyggande arbetet in i varandra.
- Alla handlingsplaner innehåller någon form av schema, trappa eller steg där åtgärder vid problematisk skolfrånvaro tydliggörs.
- Specialpedagogens uppgifter nämns sällan explicit men oftare implicit genom att vara en del av elevhälsans uppdrag och arbete.
- Specialpedagogens uppgifter i de studerade handlingsplanerna finns på individ-, grupp- och organisationsnivå men explicit uttrycks de framförallt på individnivå.
- Specialpedagogen nämns bara implicit i arbetet på organisationsnivå gällande systematiskt kvalitetsarbete och skolutveckling och då i samband med elevhälsans uppdrag och arbete.
- Det relationella perspektivet är synligt i alla handlingsplaner.

6 Diskussion

Nedan följer en diskussion utifrån de reflektioner vi gjort under och efter arbetet med analysen.

6.1 Metoddiskussion

Insamlingen av empirin var ett mer tidsödande jobb än vad som förutspåddes. Vid insamlandet av de kommunala handlingsplanerna krävdes alltid mer än två samtal för varje dokument. Därutöver sändes även mail eller sms till personer som angavs som möjliga att delge oss de aktuella dokumenten. Ett annat sätt hade varit att endast maila de

olika kommunerna men risken är att detta opersonliga tillvägagångssätt hade tagit ännu längre tid och att vi inte skulle fått så hög svarsfrekvens som nu.

Valet av en kvalitativ metod har bidragit till att besvara frågeställningarna:

- Vilka insatser för närvaro och vid problematisk skolfrånvaro, som beskrivs i de kommunala handlingsplanerna, kan kopplas till specialpedagogen?
- På vilka nivåer (individ-, grupp- och organisationsnivå) används specialpedagogen i arbetet med att främja närvaro och att förebygga och åtgärda problematisk skolfrånvaro?

Systemteorin och de teoretiska begreppen: *sociala system, delar, relationer och helhet*, de specialpedagogiska perspektiven: *salutogent, relationellt* och *kategoriskt* liksom även huvudkategorierna: *hälsofrämjande/främjande arbete, förebyggande* och *åtgärdande insatser* och underkategorierna: *individnivå, gruppnivå* och *organisationsnivå* har tydlig koppling till det specialpedagogiska området. Med dessa begrepp, perspektiv och kategorier, som verktyg i analys och tolkning, skapades ett bredare och djupare svar på frågeställningarna än vad en kvantitativ studie hade kunnat göra. Studiens empiriska material hade svårligen gått att kvantifiera på ett tillfredsställande sätt för att besvara frågeställningarna. Det blev dessutom nödvändigt, för att öka läsbarheten, att bearbeta resultatet från det ursprungliga schemat till ett resultat i löpande text som sammanfattade det främjande, förebyggande och åtgärdande arbetet utifrån olika nivåer.

Därutöver utökades resultattabellen med en fjärde kolumn som tydliggör handlingsplanernas innehåll kopplade till våra huvudkategorier 1 – 3.

6.2 Främjande och förebyggande arbete

Det främjande arbetet ur ett salutogent perspektiv saknas eller är outvecklat i majoriteten av handlingsplanerna. Gren Landell (2018) konstaterar att det närvarofrämjande arbetet kan vara svårt att definiera men även att det är av stor vikt. Guvå och Hylander (2011) lyfter att det kan vara svårt för elevhälsan att ändra perspektiv till att arbeta förebyggande

och främjande då man tidigare var van att arbeta åtgärdande. Det finns en stor variation mellan de studerade kommunala handlingsplanerna alltifrån en enda handlingsplan, C-stad, där fokus är på det främjande arbetet, som är mycket utvecklat och systematiskt på årsbasis, till de planer där det främjande arbetet inte syns alls. Däremellan finns planer där det främjande arbetet uppmanas men varken förklaras eller utvecklas. Vi frågar oss varför det endast är ett fåtal som beskriver sitt främjande och förebyggande arbete lika strukturerat och tydligt som det åtgärdande arbetet. Gren Landell (2018) konstaterar att många skolor arbetar främjande och förebyggande men inte ens själva har identifierat vad de gör i detta arbete eftersom det är svårt att definiera. Risken är då att det främjande arbetet inte uppfattas som främjande och därför inte vidhålls. Studien visar att utvecklingsområden är: systematiskt kvalitetsarbete, lärmiljöutveckling, skolutveckling och anpassningar för elever med olika funktionsvariationer. Områdena har direkt koppling till både specialpedagogens kompetens och det främjande arbetet som inte tydligt uttrycks i handlingsplanerna. Kommunerna bör sammanfattningsvis utveckla sitt främjande arbete genom att tydliggöra specialpedagogens roll i handlingsplanerna gällande närvaro och problematisk skolfrånvaro.

I det åtgärdande arbetet används i majoriteten av handlingsplanerna en trappa, steg eller schema, det vill säga en tydlig struktur. Ett *årshjul* skulle exempelvis kunna ge samma tydlighet i det främjande arbetet. Ett antal av de handlingsplaner som ingår i studien har ett årshjul men även dessa skulle behöva utvecklas och förtydligas. Man kan ej utläsa vem som förväntas göra vad och när. Insatserna med att främja närvaro och förebygga frånvaro kan utvecklas i ett systematiskt arbete där enkla frågor ger struktur åt processen i kollegiet (Scherp & Scherp, 2016). Dessa frågor kan vara: Var är vi? Vart ska vi? Vad gör vi? och avslutningsvis: Hur gick det?

Faktorer som skolan behöver arbeta med i syfte att främja närvaro är:

- *goda relationer* (Andersson, 2017; Borg & Carlsson Kendall, 2018; Havik et al., 2015b; Kearney, 2008; Wallerstedt; 2019)
- *motivation* (Andersson, 2017; Borg & Carlsson Kendall, 2018; Wallerstedt; 2019)

- *självkänsla och självförtroende gällande skolprestationer* (Borg & Carlsson Kendall, 2018; Gregory & Purcell, 2014; Havik et al., 2015a; Bähr, 2020; Reid, 2012)
- *tidiga insatser och lärarnas betydelse* (Andersson, 2017; Gren Landell et al., 2015; Havik et al., 2015b; Kearney, 2008; Reid, 2012; Wallerstedt, 2019)
- *få föräldrar att förstå sin betydelse i samspelet skola-elev-förälder* (Gren Landell et al., 2015; Kearney, 2008; Reid, 2012; Spencer, 2009)
- *samverkan mellan professioner* (Bähr, 2020; Guvå & Hylander, 2011)
- *anpassningar och specialpedagogiskt stöd bland annat i förhållande till neuropsykiatriska svårigheter och andra funktionsvariationer* (Borg & Carlsson Kendall, 2018; Bähr, 2020; Kearney, 2008; Reid, 2012; Spencer, 2009)
- *arbeta förebyggande mot mobbning* (Havik et al., 2015b; Kearney, 2008; Reid, 2012)
- *stadieövergångar* (Gren Landell, 2018)
- *utveckla lärmiljöer* (Andersson, 2017; Autism- och Aspergerförbundet, 2016; Borg & Carlsson Kendall, 2018; Bähr, 2020; Gren Landell et al., 2015; Havik et al., 2015b; Kearney, 2008; Reid, 2012; Spencer, 2009).

Flertalet av ovanstående närvarofrämjande utvecklingsområden ökar även elevernas delaktighet, påverkar lärandet, trygghet och studiero. Ett systematiskt arbete kring ovanstående, där specialpedagogens kompetens bör användas, skulle troligtvis öka elevernas engagemang i utbildningen, trivsel, mående och i förlängningen deras skolprestationer generellt.

6.3 Förebyggande och åtgärdande arbete

Många handlingsplaner presenterar det förebyggande och åtgärdande arbetet utifrån ett relationellt perspektiv i en trappa eller ett schema. Specialpedagogens uppdrag innefattar att hålla sig ajour med forskning, utbilda och informera kollegor (Examensordning, 2017). Skolpersonalen kan få fördjupad förståelse för trappans innehåll och se sin egen roll i relation till trappan genom att ta del av den forskning som ligger bakom åtgärdstrappan. Skolans förebyggande och åtgärdande arbete kring problematisk skolfrånvaro kan utvecklas av och informeras om av specialpedagogen. Forskning och

erfarenhet gällande förebyggande och åtgärdande arbete, som stödjer en modell som åtgärdstrappan framhåller:

- vikten av tidigt upptäckt (Borg & Carlsson Kendall, 2018; Saknad!-utredningen, 2016; Reid, 2012; Wallerstedt, 2019)
- vikten av lärarnas engagemang och relation till eleverna (Andersson, 2017; Borg & Carlsson Kendall, 2018; Saknad!-utredningen, 2016).
- betydelsen av att kartlägga och förstå faktorer bakom varje enskilt fall med problematisk skolfrånvaro (Autism- och Aspergerförbundet, 2016; Borg & Carlsson Kendall, 2018; Friberg et al., 2015; Saknad!-utredningen, 2016; Reid, 2012)
- elevhälsans medverkan (Ek et al., 2017; Hylander & Guvå, 2017)
- tydlig arbetsfördelning (Borg & Carlsson Kendall, 2018)
- samarbete mellan professioner (Ek et al., 2017; Hylander & Guvå, 2017; Socialstyrelsen & Skolverket, 2016).
- föräldrars stöd i processen att få tillbaka eleven till skolan (Borg & Carlsson Kendall, 2018; Friberg et al., 2015; Saknad!-utredningen, 2016; Reid, 2012; Spencer, 2009).

6.4 Specialpedagogisk kompetens i elevhälsan

Det finns en diskrepans mellan lagens skrivningar och på det vis den specialpedagogiska kompetensen uttrycks i examensordningen. Lagtextens formulering om *personal med specialpedagogisk kompetens* är otydlig och ger utrymme för tolkning (Göransson et al., 2015). Specialpedagogen utbildas bland annat till utvecklingsledare som ska utmana och utveckla skolans traditioner, men får inte någon självklar roll eller utrymme om inte dessa tydligt uttrycks av rektor som har det specialpedagogiska ansvaret alternativt skapar det handlingsutrymmet på egen hand (Malmgren Hansen, 2002). Detta blir synligt i handlingsplanerna då elevhälsan är den part som oftast nämns i samband med insatser på olika nivåer istället för att specialpedagogens roll specificeras. Detta gäller i såväl det främjande som förebyggande och åtgärdande arbetet. Många av de kompetensområden som specialpedagogen besitter kan användas i främjande arbete. Kanske tyder handlingsplanernas brister på beskrivningar av det främjande arbetet på att man ute i kommunerna inte förstår hur man ska använda specialpedagogernas kompetens.

Utöver den just beskrivna svårigheten finns det också problem med att etablera en bra samverkan mellan olika professioner i elevhälsan vilken även innefattar den specialpedagogiska kompetensen (Bähr, 2020; Ek et al., 2017; Guvå & Hylander, 2011).

Göransson et al. (2015) skriver att orsakerna kan vara:

- otydlighet i lagen (Skollagen, 2010) om vem som äger den specialpedagogiska kompetensen.
- att yrkesrollen ej växt fram i skolans kontext.
- att det finns konkurrens om uppgifter mellan professioner i elevhälsan och låg kunskap hos rektorer om specialpedagogens utbildning och kompetens.

Malmgren Hansen (2002) skriver att ytterligare en anledning kan vara att implementeringen av specialpedagogen som yrkesgrupp skedde samtidigt som huvudmannaskapet för skola gick över från stat till kommun och konstaterar att om specialpedagogen ska kunna arbeta systematiskt med närvarofrämjande arbete behöver specialpedagogen stöd och ett mandat av rektor (Malmgren Hansen, 2002). För att ge specialpedagogen möjlighet att driva förändringsarbete med att överbrygga de svårigheter som beskrivits ovan behöver rektor tilldela specialpedagogen mål, uppdrag och mandat för att kunna driva detta arbete. Dock konstaterar Guvå och Hylander (2011) att det är en svår uppgift att bryta gamla mönster. Utöver otydlighet i lag och specialpedagogens otydliga roll och funktion, i skolans kontext, finns det ytterligare en försvårande faktor. Behovet av samverkan i elevhälsan ska bygga på tydlighet om *vem* som gör *vad* och *när* annars är risken överhängande att den konkurrens och statushierarki inom gruppen, som Ek et al. (2017) talar om, leder till att det kategoriska och åtgärdande perspektivet får råda. Ek et al. (2017) lyfter också att det finns behov av ett gemensamt språk för att minska inflytandet från det medicinsk-psykiatriska perspektivet på problematisk skolfrånvaro. Detta språk skulle då kunna innefatta de olika professionernas perspektiv inklusive de relationella och salutogena perspektiven som skulle behöva ta större plats.

6.5 Neuropsykiatriska svårigheter

Sedan 2018 ingår i specialpedagogens examensordning att ha kunskap om bland annat elever med neuropsykiatriska svårigheter, elever med andra funktionsnedsättningar och medverka i förebyggande arbete och i arbetet med att undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer (Examensordning, 2017). Det är särskilt viktigt att lärmiljön kan anpassas för elever med kognitiva funktionshinder och där de exekutiva funktionerna behöver stöd för att eleven ska klara av skoldagen. Detta är ytterligare ett skäl till att specialpedagogens kompetens borde vara självklar i arbetet kring elever med hög frånvaro kopplat till neuropsykiatriska svårigheter och synas tydligt i de kommunala handlingsplanernas förebyggande arbete. Autism- och Aspergerförbundets (2016) medlemsundersökning visar att 51 procent av elever med autismspektrumdiagnos hade varit frånvarande som en följd av brister i stöd och anpassningar som skolan ska göra. Studier som grundar sig på intervjuer eller enkäter med såväl elever som lärare och med speciallärare och specialpedagoger anser att skolan kan göra mer för dessa elevers skolgång genom anpassningar och särskilt stöd (Gren Landell et al., 2015; Havik et al., 2015a). Detta främjande och förebyggande arbete har såväl ett salutogent som relationellt perspektiv och kan handla om insatser på såväl individ-, grupp- som organisationsnivå. Vikten av goda relationer är avgörande för dessa elever som ofta kan ha svårt att förstå socialt samspel eller bli stigmatiserade eller missförstådda då deras svårigheter kan resultera i beteende som stör, uppfattas av och påverkar andra elever negativt.

6.6 Närvaroteam

Några av de handlingsplaner som analyserats talar om ett centralt *närvaroteam* som kan hjälpa skolan då någon elev har problematisk skolfrånvaro. Bland annat N-stad och O-stad skriver om närvaroteam som kan tillkallas och ge stöd i arbetet kring elev med hög frånvaro. Exempelvis O-stad kontaktar närvaroteamet i samband med steg fyra, alltså då det sista steget i närvarotrappan nås, och samtidigt kontaktas socialtjänst och skolnämnd. Detta är säkert praktiskt för både klassföreståndare och mentor som avlastas från arbetet med att försöka få tillbaka en elev som har problematisk skolfrånvaro, vilket kräver mycket energi och tid men forskning visar att goda relationer mellan lärare och elever är en av de viktigaste faktorerna för att få tillbaka en elev som har problematisk skolfrånvaro

(Andersson, 2017; Borg & Carlsson Kendall, 2018; Havik et al., 2015b; Kearney, 2008; Wallerstedt; 2019). Då närvaroteam kopplas in behöver relationer byggas upp igen och risken är att eleven får en längre väg tillbaka till sin plats i skolan.

6.7 Specialpedagogutbildningen

Genom vårt examensarbete om problematisk skolfrånvaro har vi kommit i kontakt med viktig och intressant forskning gällande det främjande arbetet för närvaro, det förebyggande och åtgärdande arbetet i förhållande till elevers frånvaro. Det finns såväl internationell som nationell forskning inom området. I Sverige finns en önskan och ett behov av mer nationell forskning (Saknad!-utredningen, 2016) inom problemområdet. Forskningen som vi har använt och byggt vår uppsats på är relevant i utbildningen. Den har berört orsakerna till frånvaro, det främjande, förebyggande och även det åtgärdande arbetet. Därutöver har forskning vi använt i uppsatsen också behandlat risk- och skyddsfaktorer, specialpedagogiskt arbets- och kunskapsområde och samverkan i elevhälsan mellan dess olika professioner. I specialpedagogutbildningen borde det finnas tillfälle och utrymme att ta upp problematisk skolfrånvaro ur specialpedagogiska perspektiv som kan vara både relationellt och salutogent. Det kan vara svårt att få syn på det främjande arbetet på skolorna (Gren Landell, 2018) även om det finns. Det hade därför varit bra om det främjande och förebyggande arbetet i relation till skolnärvaro och problematisk skolfrånvaro hade lyfts i den specialpedagogiska utbildningen för att medvetandegöra blivande specialpedagoger vilket är en förutsättning för att kunna synliggöra, utveckla och uppmärksamma detta arbete i verksamheter. Handlingsplanerna innehåller i varierande grad främjande, förebyggande och åtgärdande arbete kring problematisk skolfrånvaro. Forskning visar starka kopplingar mellan det främjande arbetet och att stärka skyddsfaktorer, vilket kan kopplas till specialpedagogisk kompetens.

6.8 Framtida forskning

Arbetet med vår studie har framför allt väckt nyfikenhet inom två områden. Det första handlar om motivation, engagemang, relationer och hur dessa samspelar. Forskningen

visar att elevernas motivation, lärarnas engagemang och relationernas kvalitet har påverkan på elevers närvaro. Detta vore intressant att studera vidare ur ett lärar- och elevperspektiv för att kunna tillämpa i det främjande arbetet som specialpedagog.

Det andra området handlar om hur handlingsplanerna, för närvaro och problematisk skolfrånvaro, är förankrade och tillämpas i praktiken. Detta område hade kunnat studeras i en fallstudie där studien syftade till att se hur handlingsplanen implementerats, används i det systematiska kvalitetsarbetet och vilken betydelse den har i specialpedagogens praktik.

6.9 Slutord

Vi har fördjupat oss i ämnet *problematiske skolfrånvaro* genom att ta del av forskning och litteratur i ämnet. Specialpedagogens roll har undersökts i förhållande till arbetet med problematisk skolfrånvaro genom att 20 kommunala handlingsplaner studerats. Syftet med studien var att undersöka hur specialpedagogen används i det främjande arbetet för skolnärvaro och det förebyggande och åtgärdande arbetet vid problematisk skolfrånvaro utifrån ett antal kommunala handlingsplaner. Vi anser att syftet är uppnått då vi fått svar på frågorna:

- Vilka insatser för närvaro och problematisk skolfrånvaro, som beskrivs i de kommunala handlingsplanerna, kan kopplas till specialpedagogen?
- På vilka nivåer (individ-, grupp- och organisationsnivå) används specialpedagogen i arbetet med att främja närvaro och att förebygga och åtgärda problematisk skolfrånvaro?

Svaret på frågorna redovisas i 5.2.6.

Sammanfattningsvis tycker vi oss se följande utvecklingsområden inom det studerade området, problematisk skolfrånvaro, när det kopplas till specialpedagogens kompetens- och arbetsområde.

1. Handlingsplaner för problematisk skolfrånvaro behöver generellt utvecklas och förtydligas gällande det främjande arbetet för att motverka problematisk skolfrånvaro. Detta kan göras bland annat genom att använda ett årshjul som

beskriver det systematiska kvalitetsarbetet och genom att tydligt ange vem som gör vad.

2. Specialpedagogens roll i den samlade elevhälsan behöver förstärkas och ges tydligare mandat att arbeta med förebyggande och främjande arbete för att minska problematisk skolfrånvaro. På detta vis undviks att statushierarkier bestämmer perspektiv och handlingsmandat i den samlade elevhälsan och att åtgärder på individnivå dominerar. Även i det åtgärdande arbetet bör specialpedagogens kompetens användas genom att specialpedagogen lyfter fram och sprider den forskning som ligger bakom en modell som åtgärdstrappan.
3. På elevnivå är neuropsykiatriska svårigheter en riskfaktor för problematisk skolfrånvaro. Här behöver specialpedagogens kompetens synliggöras i handlingsplanerna så att anpassningar och särskilt stöd möter elevens behov i det främjande och förebyggande arbetet.
4. Vissa handlingsplaner kopplar in ett närvaroteam då eleven har varit frånvarande en längre tid. För att eleven ska känna förtroende och trygghet i samspelet med närvaroteamet ställs nya krav på att bygga goda relationer. Risken med ett närvaroteam är att eleven lyfts ur sitt sammanhang och tappar de relationer som är viktiga att bygga vidare på. För att en elev med problematisk skolfrånvaro ska få motivation att komma tillbaka till skolan är relationerna med såväl klasskamrater som lärare avgörande för en återgång till skolan.
5. Arbetet kring problematisk skolfrånvaro har gett oss ny kunskap och förståelse som har stark koppling till specialpedagogens kompetens- och arbetsområde och som har förtydligat vikten av det främjande och förebyggande arbetet. Vi saknar kopplingen till problematisk skolfrånvaro i den specialpedagogiska utbildningen.

Genom resans gång har vi utvecklat vår förståelse för problematisk skolfrånvaro. Vår blick har lyfts från ett snävt perspektiv till en förståelse för denna problematik som utgår

från en helhetssyn på eleven. Utifrån tvärvetenskaplig kunskap har nya insikter om såväl det studerade området som den specialpedagogiska rollen utvecklats. Vikten av det främjande och förebyggande arbetet kan inte nog betonas i samband med problematisk skolfrånvaro. Skollagen (2010) har ett relationellt perspektiv som betonar att den samlade elevhälsan ska arbeta främjande och förebyggande (Hylander & Guvå, 2017). Lärmiljöns betydelse är av största vikt för elevers trivsel och kan användas som en skyddsfaktor som motverkar problematisk skolfrånvaro istället för att den utgör en riskfaktor. Specialpedagogen har här en självklar uppgift utifrån det relationella perspektivet och den kompetens som erhålls genom utbildningen. Specialpedagogen är viktig, framförallt i det främjande arbetet för närvaro, men också i det förebyggande och åtgärdande arbetet vid problematisk skolfrånvaro.

Referenslista

Ahlberg, A. (2013). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik: att bygga broar*. Liber.

Andersson, H. (2017). *Möten där vi blir sedda: en studie om elevers engagemang i skolan*. Diss. Malmö: Malmö högskola, 2017. Malmö.

Arvidsson, M., & Vesterberg, V. (2020). En ojämlik skolplikt? : Problematisering av skolfrånvaro i en decentraliserad skola. *Utbildning och Demokrati*, 29(1), 7–24. Hämtad 20-11-24 från <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-165600>

Autism - och Aspergerförbundet (2016). Skolenkät. https://www.autism.se/20160421_skolan_inte_tillganglig_for_elever_med_autism

Borg, A., & Carlsson Kendall, G. (2018). *Utanförskap i skolan. Förebygg och åtgärda med Nytorpsmodellen*. (1 uppl.). Studentlitteratur AB.

Bruce, B., Rubin, M., Thimgren, P och Åkerman, R. (2016). *Specialpedagogik i professionellt lärarskap. Synsätt och förhållningssätt*. Gleerups.

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

Bühler, M., Karlsson, A., & Österholm, T. (2018). *Lågaffektivt bemötande och problematisk skolfrånvaro* (1 uppl.). Studentlitteratur AB.

Bähr, K. (2020). *Psykisk hälsa i skolan: främja, skydda och stärka*. Natur & Kultur.

Carless, B., Melvin, G., Tonge, B. och Newman, L.K. (2015). The role of parental self-efficacy in adolescent school refusal. *Journal of Family Psychology*, 29 (2), s.162-170. DOI: 10.1037 / fam0000050

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research Design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5 uppl.). Sage.

Ek, H., Isaksson, J., & Eriksson, R. (2017). *Professioner, makt och samverkan mellan myndigheter. Socialtjänstens, skolans och BUP:s arbete med ungdomar som inte går till skolan*. file:///C:/Users/lotnil/Downloads/16892-Artikeltext-43118-1-10-20171120.pdf

Examensordning (SFS 1993:100). Utbildningsdepartementet. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskoleforordning-1993100_sfs-1993-100

Examensordning (SFS 2017:1111). Utbildningsdepartementet. <https://www.regeringen.se/49571d/contentassets/beacab7a3f55464d823e626385030fca/specialpedagogisk-kompetens-i-fraga-om-neuropsykiatriska-svarigheter.pdf>

Fejes, A., & Thornberg, R. (2014). Kvalitet och generaliserbarhet i kvalitativa studier. I Fejes, A., & Thornberg, R. (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 216-235). Liber.

Folkhälsomyndigheten. (26 april 2021). *Gymnasiebehörighet*. <https://www.folkhalsomyndigheten.se/folkhalsorapportering-statistik/tolkad-rapportering/folkhalsans-utveckling/resultat/livsvillkor/gymnasiebehorighet/>

Friberg, P., Karlberg, M., Lundberg Lax, I., & Palmér, R. (2015). *Hemmasittare och vägen tillbaka. Insatser vid långvarig skolfrånvaro*. Columbus förlag.

Gerrbo, I. (2012). *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2012. Göteborg.

Gjems, L. (1997). *Handledning i professionsgrupper*. Studentlitteratur AB.

Gregory, I. R., & Purcell, A. (2014). Extended school non-attenders' views: developing best practice, *Educational Psychology in Practice*, 30(1), 37-50, <http://dx.doi.org/10.1080/02667363.3013.869489>.

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, <http://dx.doi.org/10.1080/02667363.2015.1086726>.

Gren Landell, M. (2018). *Främja närvaro. Att förebygga frånvaro i skolan*. Natur och Kultur.

Gubbels, J., van der Put, C., & Assink, M. (2019). Risk factors for School Absenteeism and Dropout: A Meta-Analytic Review. *Journal of Youth and Adolescence*, 48, 1637-1667, <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01072-5>

Guvå, G., & Hylander, I., (2011). Diverse perspectives on pupil health among professionals in schoolbased multi-professional teams. *School Psychology International* 33 (2) 135-150
<https://doi-org.ezproxy.hkr.se/10.1177%2F0143034311415900>

Göransson, K., Lindqvist, G., Klang, N., Magnusson, G., & Nilholm, C. (2015). *Speciella yrken? Specialpedagogers och speciallärares arbete och utbildning*. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:784444/FULLTEXT01.pdf>

Havik, T., Bru, E. och Ertesvåg, S.K. (2015a). Assessing reasons for School Non-attendance. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(3), 316-336, <http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2014.904424>

Havik, T., Bru, E. och Ertesvåg, S.K. (2015b). School factors associated with school refusal- and truancy-related reasons for school non-attendance. *Soc Psychol Educ*, 18, 221-240, DOI 10.1007/s11218-015-9293-y

Helin Henriksson, E., Ivarsson Borg, S., Norlin, A., Persson, C., & Ulvestig, I. (2020). *Specialpedagogik i praktiken. Stöd och inspiration för lärare*. Studentlitteratur AB.

Hylander, I. & Guvå, G. (2017). *Elevhälsa som främjar lärande: om professionellt samarbete i retorik och praktik*. (1 uppl.). Studentlitteratur AB.

Håkansson, J., & Sundberg, D. (2016). *Utmärkts skolutveckling: forskning om skolförbättring och målpuppfyllelse*. Natur Kultur Akademiska.

Jacobsson, K. & Skansholm, A. (2019). *Handbok i uppsatsskrivande: för utbildningsvetenskap*. Studentlitteratur AB.

Kalla fakta-redaktionen. (Programvärd). (2018). *De osynliga barnen*. [TV-program]. TV4.

<https://www.tv4play.se/program/kalla-fakta/del-10-de-osynliga-barnen-sasong-2018/10001100>

Kearney, C.A. (2008). An Interdisciplinary Model of School Absenteeism in Youth to Inform Professional Practice and Public Policy. *Educational Psychology Review*, 20, 257–282. DOI 10.1007/s10648-008-9078-3. <https://rd-springer-com.ezproxy.hkr.se/article/10.1007/s10648-008-9078-3>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014.) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur AB.

Malmgren Hansen, A. (2002). *Specialpedagoger - nybyggare i skolan*. Diss. Stockholm : Univ, 2002. Stockholm.

Mitchell, D. (2017). *Mångfald i skolan*. Natur & Kultur.

Nilholm, C. (2017). *SMART. Ett sätt att genomföra forskningsöversikter*. Studentlitteratur AB.

Nilholm, C. (2016). *Teori i examensarbetet: en vägledning för lärarstudenter*. Studentlitteratur AB.

Reid, K. (2012). The strategic management of truancy and school absenteeism: finding solutions from a national perspective. *Educational Review*, 64(2), 211-222, <http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.hkr.se/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=4aeddfbc-a33e-4833-be44-9622b43b5bde%40sessionmgr4008>

Repstad, P. (2007). *Närhet och distans: kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. Studentlitteratur AB.

Saknad!-utredningen (2016:94). *Saknad! Uppmärksamma elevers frånvaro och agera*. (SOU 2016:94).
<https://www.regeringen.se/48d4f6/contentassets/77af60bb1e264076b19e879d53d5b58a/saknad-uppmarksamma-elevers-franvaro-och-agera-sou-201694.pdf>

Scherp, H-Å. & Scherp, G. (2016). *Kvalitetsarbete och analys: för lärande i skola och förskola*. Studentlitteratur AB.

Skolinspektionen (2016). *Omfattande ogiltig frånvaro i Sveriges grundskolor* (Skolinspektionens rapport 40 – 2015:2855). <https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter-statistik/publikationer/kvalitetsgranskning/2016/omfattande-franvaro/>

Skollagen (SFS 2010:800). Utbildningsdepartementet.
https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800

Skollagen (SFS 2018:1098). Lag om ändring i skollagen (2010:800). Utbildningsdepartementet. https://www.lagboken.se/Lagboken/start/skoljuridik/skollag-2010800/d_3276543-sfs-2018_1098-lag-om-andring-i-skollagen-2010_800

Skolverket (2010). *Skolfrånvaro och vägen tillbaka. Långvarig ogiltig frånvaro i grundskolan ur elevens, skolans och förvaltningens perspektiv*. (Rapport 341). Skolverket. <https://www.skolverket.se/publikationsserier/rapporter/2010/skolfranvaro-och-vagen-tillbaka.-langvarig-ogiltig-franvaro-i-grundskolan>.

Skolverket. (26 april 2021). *Främja och förebygga närvaro*. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/framja-narvaro-och-forebygga-franvaro>

Socialstyrelsen och Skolverket. (2016). *Vägledning för elevhälsan*. <https://www.socialstyrelsen.se/globalassets/sharepoint-dokument/artikelkatalog/vagledning/2016-11-4.pdf>

Spencer, A. M. (2009). School Attendance Patterns, Unmet Educational Needs, and Truancy. *Remedial and Special Education*, 30(5), 3009-319, DOI 10.1177/0741932508321017.

Statistiska Centralbyrån. (26 april 2021). *Födda i Sverige*.

<https://www.scb.se/hitta-statistik/sverige-i-siffror/manniskorna-i-sverige/fodda-i-sverige/>

Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Studentlitteratur AB.

Svedberg, L. (2012). *Grupp-psykologi. Om grupper, organisationer och ledarskap*. Studentlitteratur.

Sveriges Kommuner och Regioner. (5 april 2021).
<https://skr.se/skr/tjanster/kommunerochregioner/kommunerlista.1246.html>

Wallerstedt, H. (2019). *Elever med hög frånvaro: vad kan skolan göra?*. Natur och Kultur.

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. [Elektronisk resurs]. (Reviderad utgåva). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Widén, P. (2014). Kvalitativ textanalys. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 136 - 153). Liber.

Öquist, O. (2016). *Systemteori i praktiken. Konsten att lösa problem och nå resultat*. Gothia Fortbildning.