



MAGELUNGEN

## **Klivet – vid långvarig skolfrånvaro**

### **Rapport 17**

*En stödinsats inom Magelungens resursskola*

*2019–2024*

Johan Strömbeck  
Selma Engdahl  
Caroline Englund  
Michelangelo Rizzo  
Ki Sjöblom

2024

## Förord

Tack till Aiman Jihar, Carl Lidberg, Anna Rytte och Ia Sundberg Lax, som har granskat och tyckt till om rapporten.

## Medverkande författare

Johan Strömbeck, doktorand i psykologi, Åbo Akademi, forskning- och utvärderingsansvarig, Magelungen.

Selma Engdahl, psykolog, forskning- och utvärderingsansvarig, Magelungen.

Caroline Englund, speciallärare och specialpedagog, Magelungens grundskola Södermalm.

Michelangelo Rizzo, socionom, leg. psykoterapeut, behandlingschef Magelungen Älvsjö, låg- mellan- samt högstadiet.

Ki Sjöblom, legitimerad grundskollärare och rektor, Magelungens grundskola Södermalm.

## Innehåll

<b>Sammanfattning .....</b>	<b>0</b>
<b>Inledning .....</b>	<b>1</b>
Skolplikt och rätten till utbildning.....	1
Problematisk skolfrånvaro .....	2
Åtgärder för att bemöta frånvaro .....	3
Resursskola.....	4
Magelungens resursskola.....	5
Klivet .....	5
Utvecklingen av Klivet.....	6
Målgrupp .....	7
Klivets kärnkomponenter .....	7
Individanpassad skolgång och vägen tillbaka till gruppen .....	7
Kartläggning av styrkor och hinder .....	8
Hemtrevlig miljö och litet sammanhang.....	8
Integrerad elevhälsa och personalens roller i verksamheten.....	8
Relation, trygghet och delaktighet .....	9
Skynda långsamt – Tid, tålamod och förväntningar .....	9
Nära samarbete med föräldrar och vårdnadshavare.....	10
Digitala verktyg för att bygga relation och möjliggöra skolnärmande .....	10
Syfte och frågeställningar .....	11
<b>Metod.....</b>	<b>12</b>
Deltagare.....	12
Mätinstrument.....	12
Skolnärvaro .....	12
Betyg/meritvärde.....	12
Inventory of School Attendance Problems .....	12
Trivsel, trygghet och arbetsro .....	13
Inställning till svenska, engelska och matematik.....	13
Procedur.....	13
Dataanalys .....	14
<b>Resultat.....</b>	<b>15</b>
Skolnärvaro.....	16
Betyg/ meritvärde .....	16
ISAP.....	17

Trivsel, trygghet och arbetsro .....	19
Inställning till svenska, engelska och matematik .....	19
<b>Diskussion .....</b>	<b>20</b>
Aktuellt resultat och tidigare forskning .....	20
Arbets sättet på Klivet .....	21
Styrkor och svagheter med studien.....	23
Vidare studier .....	23
Praktiska implikationer.....	24
<b>Slutsats.....</b>	<b>24</b>
<b>Referenser .....</b>	<b>25</b>

## Sammanfattning

Konsekvenserna av långvarig skolfrånvaro är allvarliga, men det finns hjälp att få. Vid begynnande skolfrånvaroproblematik finns stödinsatser tillgängliga i den ordinarie skolan. Har problematiken blivit omfattande kan det krävas intensiva, multimodala behandlingsinsatser för att hjälpa den unge tillbaka till skolan. Det finns dock andra möjligheter. Inom ramen för resursskolan finns möjlighet att lägga grunden för en trygg återgång till en fungerande skolgång. Klivet är en stödinsats inom Magelungens resursskola riktad till elever med hög skolfrånvaro. Den är särskilt utformad för elever som har svårt att klara av det sociala sammanhang som skolan innebär eller för vilka skolan i sig utgör ett hinder. Vi utvärderade Klivet genom att mäta skolnärvaro, betyg, symptom och funktion relaterade till skolfrånvaroproblem, trivsel, trygghet och arbetsro, samt inställning till svenska, engelska och matematik, före och efter insats. Resultatet visade att närvaron i skolan ökade och att eleverna efter insats hade fler betyg och ett högre meritvärde. Svårigheter relaterade till skolfrånvaroproblem minskade, medan trivsel, trygghet och arbetsro var högre vid avslut på Klivet. Framgångsreceptet består av tid och tålamod, bygga relation, individanpassa samt att skapa en varm och välkommande miljö på skolan. För elever på Klivet har detta kunnat vända total skolfrånvaro till fullt genomförd grundskola och behörighet att söka gymnasiet.

## Inledning

Alla barn har rätt till en fungerande skolgång där de trivs, mår bra och utvecklas positivt, i en lärmiljö som främjar både lärande och hälsa (Unicef, 2024). Skolframgång är en central skyddsfaktor för barn och unga och minskar risken för framtida utanförskap och ohälsa (Socialstyrelsen, 2010). I skolan finns förutom akademiska även praktiska, sociala och emotionella utvecklingsmöjligheter (Ehrlich m.fl., 2018; Gottfried, 2014; Kearney m.fl., 2020; Kearney & Graczyk, 2014; Rocque m.fl., 2017). För en del elever blir dock skolan som organisation ett hinder som står i vägen för att kunna fullfölja skolgången, och en bidragande orsak till dåligt mående. Skolsituationen blir då så svår att hantera och kan skapa så mycket ångest att eleverna, trots en önskan om att kunna gå i skolan som alla andra, och trots hög motivation till lärande, fastnar i en spiral av ökande skolfrånvaro. Denna spiral är svår för eleven själv att bryta och det krävs att skolan möter upp på sätt som underlättar återgång till skolan.

För de elever som har varit frånvarande under en längre tid kan återgången till skolan vara en stor utmaning. Därför kan det vara nödvändigt att ta detta i små steg. Från skolans sida krävs det tålamod, anpassning av undervisningssituationen samt en tilltro till att återgången kommer att ske för att ge eleven möjlighet att överkomma ångest och andra hinder. Detta förutsätter att skolan har en tydligt formulerad metod och ett gemensamt förhållningssätt i mötet med dessa elever. Klivet är en stödinsats som syftar till att stegvis jobba för en återgång till skolan. Den utvecklades på Magelungens grundskola Södermalm och sprids därifrån till andra resursskolor inom Magelungen. Målet med Klivet är att eleverna ska kunna återgå till undervisning i grupp. Detta kan ta längre tid för en del elever, och då behöver lektionerna under en tid vara synnerligen anpassade med individuella upplägg för varje elev. Insatser behöver utvärderas för att säkerställa att de uppnår sina mål och ger önskade resultat. I den här rapporten undersökte vi hur stödinsatsen Klivet har fungerat för elever med långvarig skolfrånvaro.

### *Skolplikt och rätten till utbildning*

I Sverige är utbildning en lagstadgad rättighet och skyldighet. Bland de obligatoriska skolformerna, det vill säga förskoleklass, grundskola, anpassad grundskola, specialskolan och sameskolan, råder skolplikt och närvaroplikt. Skolplikten innebär också en rättighet till kostnadsfri grundläggande utbildning från sex till arton års ålder. För att en elev ska kunna vara frånvarande från skolan krävs ett giltigt skäl, så som beviljad ledighet eller sjukdom (Skollagen, SFS 2010:800).

Ansvar för elevens skolgång är delat mellan hemkommunen, skolans huvudman, vårdnadshavare och elev. Hemkommunen ska se till att eleven får föreskriven utbildning. Ansvar för att barnet sedan fullgör sin skolplikt har både vårdnadshavare och huvudman. Vid upprepad eller längre frånvaro har skolan en skyldighet att utreda vad frånvaron beror på och därefter agera genom att vidta åtgärder för att eleven ska närvara i skolan. Elever som riskerar att inte klara skolan har rätt till stödåtgärder för att kunna fullfölja sin utbildning (Skollagen, SFS 2010:800).

## *Problematiskskolfrånvaro*

Frånvaro från skolan kan vara både problematisk och oproblematiskskolfrånvaro har definierats som "frånvaro som föräldrar och skolpersonal har kommit överens om är giltig och som inte är skadlig för barnet" (Kearney, 2003, s. 59). Problematiskskolfrånvaro beskrivs i den statliga utredningen *Saknad!* (SOU 2016:94) som "frånvaro i sådan omfattning att frånvaron riskerar att ha negativ inverkan på elevens utveckling mot utbildningens mål" (s. 234). Denna definition inbegriper både giltig och ogiltig frånvaro.

Prevalensen av problematiskskolfrånvaro har undersökts både internationellt och i Sverige. de Groot med kollegor (2023) hänvisar till studier som visar på internationella prevalenssiffror för skolvägran<sup>1</sup> som är på 1–7 % i normalpopulation och 5–16 % i kliniska grupper. I Sverige har både Skolinspektionen och Skolverket genomfört nationella kartläggningar av skolfrånvaron. Skolinspektionens kartläggning från 2016 visade att nästan 1700 elever hade varit olovligt frånvarande en månad eller mer under november månad år 2015<sup>2</sup>. Ytterligare runt 18 000 elever hade då en ogiltig upprepad ströfrånvaro. I en senare kartläggning av Skolverket (2024b) var en femtedel av eleverna i förskoleklass och grundskolan borta minst 15 % under hösten 2023.

Problematiskskolfrånvaro, eller skolfrånvaroproblem, är ett komplext fenomen som är relaterat till faktorer på flera systemnivåer (Melvin m.fl., 2019). Orsaker är heller aldrig isolerade utan de finns alltid inlindade i ett system (Bronfenbrenner, 1977; Bronfenbrenner & Morris, 2006). Det är ofta också flera faktorer som sammanfaller under en längre period som skapar problem (Forsell, 2020). Riskfaktorer för skolfrånvaroproblem kan delas i faktorer relaterade till individ, skola, familj, samt till fritid och kamrater (Gren-Landell, 2023). Ett sätt att ytterligare kategorisera de skolrelaterade faktorerna är att dela in dem i 1) pedagogiska faktorer, 2) organisatoriska faktorer, och 3) sociala faktorer (Skolinspektionen, 2016a).

De individrelaterade riskfaktorerna kan handla om psykiatriska symptom eller tillstånd (Gubbels m.fl., 2019). Barn och unga med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar, som autism och ADHD, är överrepresenterade bland elever med problematiskskolfrånvaro (Gren-Landell, 2023; Munkhaugen m.fl., 2017). De skolrelaterade faktorerna är bland annat undermålig närvarokontroll (Kearney, 2008), dåliga relationer mellan elev och lärare (Gubbels m.fl., 2019), dåliga kamratrelationer, mobbning eller att lärare inte stöttar eleven (Havik m.fl., 2015). Att byta skola eller klass kan också påverka negativt liksom ostrukturerad undervisning (SOU 2016:94). Familjrelaterade faktorer kan handla om konflikter i hemmet eller sjukdom hos familjemedlemmar (Kearney, 2008).

Förutom riskfaktorer för skolfrånvaroproblem finns även skyddsfaktorer som hindrar eller försvårar för problem att uppstå eller förvärras (Gren-Landell, 2023). En tydlig skyddsfaktor är goda relationer mellan lärare och elev. Engagerade lärare med en god relationell förmåga som investerar i att skapa ett positivt klimat med fokus på kommunikation och positiva relationer

---

<sup>1</sup> Skolvägran är en typ av skolfrånvaroproblem som benämns *school refusal* på engelska (Heyne m.fl., 2019).

<sup>2</sup> I årskurs 1–6 var prevalensen av olovlig långvarigt frånvarande elever 0,07 % och i årkurs 7–9 var den 0,39 %.

kan medföra ett högre akademiskt fungerande och ökat känslomässigt välbefinnande bland elever (Havik m.fl., 2014).

Närvaro i skolan är essentiellt för en individs utveckling. I skolan finns praktiska, sociala och emotionella utvecklingsmöjligheter (Ehrlich m.fl., 2018; Gottfried, 2014; Kearney m.fl., 2020; Kearney & Graczyk, 2014; Rocque m.fl., 2017). Frånvaro kan förvisso vara en lösningsmodell för eleven (SOU 2016:94), men den kan ha förödande konsekvenser för såväl individen själv som för elevens familj. Studier har visat att inte bara eleven själv drabbas av skolfrånvaroproblem, utan även familjen påverkas av detta (Dannow m.fl., 2020; Gren-Landell, 2023; Strömbeck m.fl., 2019).

Dåligt mående kan vara en orsak till skolfrånvaroproblem (Gubbels m.fl., 2019), men för den elev som hamnat i en långvarig frånvaro kan dåligt mående, som till exempel hög grad av ångest och depressiva symptom, också bli en konsekvens av frånvaron (Gren-Landell, 2023). Oro och depression är vanliga följder av att vara hemma (Forsell, 2020) liksom att förlora sociala kontakter (Havik, 2021). Ju längre eleven är hemma desto svårare är det att komma tillbaka till skolan. Förutom att frånvaro leder till sämre resultat i skolan och minskat skolengagemang (Gottfried, 2014), så kan skolfrånvaro på längre sikt leda till skolavhopp (Christle m.fl., 2007; Schoeneberger, 2012), arbetslöshet (Attwood & Croll, 2006), våldsbrott, problematiskt alkoholintag (Rocque m.fl., 2017), samt ekonomiska svårigheter (Ansari m.fl., 2020).

### *Åtgärder för att bemöta frånvaro*

Skolfrånvaro kan hanteras på flera nivåer och av flera instanser. I skolan kan arbetet utföras på en främjande, förebyggande och en åtgärdande nivå. Grundläggande för en fungerande skola är trivsel och trygghet. Skolan kan arbeta närvarofrämjande genom att skapa ett gott skolklimat (Karlberg m.fl., 2022). Skolverket (2021) listar på sin hemsida faktorer som skolan kan tänka på för att främja närvaro och motverka problematisk skolfrånvaro. Det handlar bland annat om att utveckla ett systematiskt arbete för att skapa trygghet och arbetsro på skolan, bygga upp tillitsfulla relationer till elever, att anpassa undervisningen efter elevernas behov samt att utveckla elevernas delaktighet i skolans verksamhet.

Förutom närvarofrämjande åtgärder kan förebyggande åtgärder behöva sättas in för att stävja begynnande frånvaroproblematik. Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM) ger på sin hemsida råd för detta (2023). Det kan handla om sådant som att använda närvarodata för att uppmärksamma och analysera frånvaromönster, screena för skolfrånvaroproblem, aktivera elevhälsan, eller att ha ett gott samarbete med föräldrar. Insatser kan förutom till eleven även riktas till föräldrarna.

För elever som uppvisar oroande och mer långvarig skolfrånvaro räcker inte längre de främjande och förebyggande insatserna till. Då behövs i stället åtgärdande insatser. Till att börja med är skolan skyldiga att vid behov göra extra anpassningar eller sätta in särskilt stöd (Skollagen, SFS 2010:800). Vidare kan individuellt utformade lösningar behöva sättas in eller utformas i samverkan med andra aktörer så som socialtjänst eller BUP (Gren-Landell, 2023). Skolsociala team har också på senare tid vuxit fram som en lösning, där skola och socialtjänst



arbetar tillsammans för att stödja elevernas sociala och emotionella välbefinnande (Skolverket, 2024d). En annan lösning är att bedriva undervisning på distans.

Att bedriva skola i hemmet under en längre eller kortare tid är ett omdebatterat ämne (Havik & Ingul, 2021). Vissa menar att det riskerar att förlänga frånvaron, medan andra menar att detta kan vara en möjlighet för elever att inte hamna mer efter i skolan, något som i sin tur kan leda till oro och ångest. På samma sätt kan även distansundervisning fungera som en lösning eller vara något som vidmakthåller ett problem. I Sverige gavs det under Covid-pandemin möjlighet till distansundervisning, något som annars inte varit tillåtet. För att få bedriva distansundervisning eller fjärrundervisning behövs ett särskilt tillstånd (Skolverket, 2024a).

Beroende på typ av skolfrånvaroproblematik och omfattning av frånvaron kan varierande lösningar övervägas. En mer omfattande åtgärd som kan sättas in vid problematisk skolfrånvaro, men också vid andra signaler eller indikatorer på en problematisk skolgång, är resursskola. En sådan skolplacering aktualiseras när elever, av olika skäl, bedöms behöva en helt anpassad lärmiljö som inte går att erbjuda inom ramen för det ordinarie skolsammanhanget.

### *Resursskola*

Resursskolor (Skolverket, 2024c) har en särskild utformning, ett särskilt mottagande och en särskild kompetens kring elever med behov av särskilt stöd. Verksamheterna är speciellt utformade för elever med omfattande stödbehov. De är mindre skolor med anpassad lärmiljö, små undervisningsgrupper och hög personaltäthet. Resursskola ska inte förväxlas med den anpassade skolan (tidigare kallad särskola), som riktar sig till elever med intellektuell funktionsnedsättning. Elever som behöver gå i resursskola har haft en icke fungerande skolgång trots tidigare stöd i den ordinarie skolan. Det kan bero på skolfrånvaro, inlärningssvårigheter eller bristande lärmiljö och vanligtvis är det en kombination av ovanstående som föranlett att man söker sig till en resursskola. I lagstiftningen refererar resursskolor till skolor som begränsar sitt mottagande till elever i behov av särskilt stöd (Skollagen, SFS 2010:800; SFS 2022:724). Det innebär att en elev som inte har behov av särskilt stöd inte kan gå i en resursskola.

På en vanlig grundskola kan elever i behov av särskilt stöd få sin utbildning i så kallade särskilda undervisningsgrupper. Precis som i resursskolor är dessa undervisningsgrupper små och anpassade för elevgruppen i fråga. Resursskolor skiljer sig dock i flera avseenden från dessa. För det första är placeringen i en resursskola långvarig och omfattande. Det innebär att eleverna i en resursskola har all sin undervisning i det mindre gruppssammanhanget, under en längre tid, medan en särskild undervisningsgrupp kan vara tillfällig och mindre omfattande. Dessutom präglar småskaligheten i resursskolan hela skoldagen. Utöver undervisningen är eleverna i mindre och avskalade sammanhang på raster, vid övergångar, under lunchen och vid övriga sociala sammanhang under skoldagen (Jihar & Sahlström, 2024; Skolverket, 2024c).

## *Magelungens resursskola*

Magelungen Utveckling AB ([www.magelungen.com](http://www.magelungen.com)) är huvudman för 11 resursskolor på grundskolenivå. Dessa riktar sig till barn och unga i omfattande behov av särskilt stöd. I skolorna är lokaler, undervisning och stöd anpassade efter elevernas behov. Undervisningsgrupperna är små och personaltätheten hög, med förstärkt elevhälsa och individuella upplägg. Personalen har kunskap och erfarenhet av neuropsykiatriska svårigheter och elever i behov av särskilt stöd. Vid behov delas eleverna upp i mindre grupper eller får individuell undervisning.

Till Magelungens resursskola kommer elever där anpassningar inom ramen för den ordinarie skolan inte räckt till. Anledningarna till inskrivning varierar, men gemensamt är att hemskolan eller hemkommunen inte kunnat erbjuda nödvändigt stöd och anpassningar. Många elever har tidigare gått i andra resursskolor, särskilda undervisningsgrupper eller haft enskild undervisning. Förtroendet för vuxenvärlden och skolan är ofta skadat, och många har svårt att lita på lärare och skolpersonal. Eleverna har ofta varit frånvarande under långa perioder eller uppvisat svårigheter i skolan. Många har neuropsykiatriska funktionsnedsättningar, språkliga svårigheter, läs- och skrivproblem, ångest eller stressrelaterade problem samt svårigheter med socialt samspel. De flesta har upplevt skolmisslyckanden och en del även tidigare skolbyten.

## *Klivet*

Klivet är en särskild undervisningsgrupp med pedagogik och lärmiljö inriktad på elever med långvarig skolfrånvaro och elever som har svårt att klara av det sociala sammanhang som skolan innebär. I Klivet ingår extra omfattande psykosocialt stöd. Denna stödinsats kan ges till elever på resursskolan där behov anses föreligga och placeringen består så länge behov kvarstår, ofta fram till avslutad grundskola.

Klivet strävar efter att erbjuda ett mindre sammanhang än traditionella skolor, men som ändå är ändamålsenligt och strukturerat. Stort fokus läggs på att skapa trygghet, inte minst i början. Klivet arbetar med att minska avståndet till skolan, bit för bit, genom att undanröja hinder och anpassa samarbetet efter varje individ. Det innebär inledningsvis att skapa möjligheter för eleven att samarbeta, därefter att tillsammans sätta upp mål och hitta strategier och nya sätt att hantera elevens svårigheter. Målet är att eleven, efter Klivet, ska vara redo för en mer traditionell skola och efter avslutad grundskola ha möjlighet att fortsätta till vidare studier.

Klivet bygger på att använda "skolan som metod" för att nå eleverna och stegvis minska avståndet till skolan. Det innebär ett individuellt upplägg där skolan bryts ner i hanterbara moment som eleven faktiskt klarar av. Under en inskolningsperiod fokuserar personal på att bygga relation med eleven, ofta via digital kontakt, och på att skapa allians med både elev och vårdnadshavare. När eleverna fysiskt kliver in i skolan har de redan skapat relationer till personal i skolan och detta skapar trygghet. Eleverna undervisas sedan på det sätt som passar dem; enskilt, bredvid en eller ett par kamrater eller i en mindre grupp. Stort fokus läggs på förutsägbarhet och återkoppling sker till en början dagligen med både elev och föräldrar.

Arbetsättet handlar i stora drag om att skynda långsamt för att maximera lyckade möten, för att sedan bygga ut skolschemat och öka närvaron i skolan. Det innebär också att lyssna på de behov elev och vårdnadshavare beskriver för att på så sätt ge dem en känsla av kontroll och skapa tillit till skolan. Inom Klivet finns två undervisningsgrupper, organiserade utifrån hur långt eleven kommit i sin skolnärmande process; Steget respektive Klivet. På Steget undervisas eleverna helt enskilt och på Klivet i mindre grupper. Skillnaden mellan Klivet och övriga grupper på resursskolan är att målgruppen är snävare definierad, det socialpedagogiska hållandet är större och sammanhanget för eleverna är än mindre. Även lärmiljön är mer anpassad med fler möjligheter att sitta enskilt genom grupprum och avgränsade arbetsplatser.

I de ordinarie grupperna på resursskolan blandas elever med olika problematik. För många elever kan olikheterna innebära att man utmanas positivt samtidigt som det blir bättre balans i grupperna. Undervisning, raster och matsituation är på många sätt väldigt likt den traditionella skolan, men det lilla sammanhanget, den höga personaltätheten och personalens kompetens och inlyssnande bemötande gör att eleverna har större möjligheter till stöd och individuella anpassningar. På Klivet är elevsammansättningen mycket mer homogen, alla elever har svårigheter kopplat till sociala sammanhang. Stämningen bland eleverna präglas därför av ett större lugn och en större förståelse för behov av tystnad och avskildhet. Lärarna anpassar också sin undervisning och sina metoder till att passa denna målgrupp utifrån ett icke-dömande bemötande där styrkor först lyfts upp innan eleverna därefter mer och mer utmanas.

### *Utvecklingen av Klivet*

Klivet startade i januari 2020 som en vidareutveckling av arbetsätt och organisering på Magelungens Grundskola Södermalm, en mindre, fristående resursskola som riktar sig till elever i omfattande behov av särskilt stöd i årskurs 7–9. Personal hade länge upplevt att trots att man var en resursskola med många möjligheter till stöd och anpassningar så fanns det några elever som inte kom till skolan och man upplevde sig inte ha verktyg för att nå den gruppen av elever. Samtidigt märktes en ökning av andelen elever med så kallad hemmasittarproblematik bland ansökningarna till skolan.

Under våren samarbetade specialpedagog, rektor, kurator och familjehandlare med att kartlägga målgruppen och vad som var anledningen till att de inte lyckades i den redan anpassade verksamhet som resursskolan är. De första eleverna var redan inskrivna i resursskolan men hade mycket hög frånvaro. Arbetsgruppen Klivet började testa nya sätt att nå dessa elever och att göra nya typer av anpassningar som man inte brukade göra inom ramen för resursskolan. Bland annat använde kurator olika typer av digitala verktyg för att ta kontakt med eleverna och bygga relation. Eleverna fick också själva ta kontroll över vilka ämnen de ville eller förmådde läsa och i vilken utsträckning. Miljön anpassades så att eleverna fick sitta enskilt eller avskärmade från övriga elever, alternativt komma till skolan när den var tom.

Utifrån dessa erfarenheter startade Klivet hösten 2020 med egna lokaler i resursskolan och två personal på heltid, en speciallärare och en kurator. Det första läsåret gick över förväntan. Eleverna, som i början av läsåret hade mycket begränsade scheman, satt enskilt på lektionerna

och interagerade ytterst lite med sina jämnåriga, utvecklades enormt. Majoriteten ville efter en tid utöka sina scheman, många började äta lunch på skolan och under vårterminen började individerna bli en grupp. Ursprungstanken var att eleverna skulle gå vidare från Klivet till resursskolans klasser, men gruppen var så välfungerande att det kändes som en förlust att splittra den. Frågan väcktes hur man skulle kunna behålla det Klivet var från början med enskild undervisning och en mycket anpassad miljö och samtidigt kunna erbjuda en nästa nivå för de elever som började bli redo för ett större sammanhang, men där resursskolans mer heterogena grupper var en för stor utmaning. Lösningen blev att omorganisera skolan för att kunna starta ytterligare en grupp, Steget, för de elever som befinner sig i början av en skolnärmande process. Samtidigt behölls gruppen Klivet för de elever som kommit längre i sin utveckling. Klivet innefattar således de båda undervisningsgrupperna Steget och Klivet. Verksamheten har idag ett klassrum för Klivet, ett mindre rum för Steget samt ett uppehållsrum med definierade zoner för både umgänge och avskildhet. Upphållsrummet fungerar även som elevernas matsal.

### *Målgrupp*

För många i Klivets målgrupp är det sociala sammanhanget som skolan innebär ett stort hinder. Anledningarna kan vara flera, såsom dåligt självförtroende, ljudkänslighet eller social fobi. Ett annat vanligt bekymmer är att den traditionella skolan upplevs som oförutsägbar och oflexibel. Klivets målgrupp är elever med hög och långvarig frånvaro som behöver en långsam inskolning och ett mycket anpassat schema. Elever som mår bättre av ett begränsat antal sociala kontakter i skolan och som tidvis behöver vila från gruppsammanhang. Många elever på Klivet har behov av att ha kontroll över sin skoldag och anpassa den utifrån sitt psykiska mående. En annan gemensam nämnare för många inom målgruppen är att de ofta är begåvade och inte har problem med inläring. Många har tvärtom presterat väldigt bra i skolan tills de inte orkat mer och uppvisar samma tecken som man kan se hos utbrända vuxna och en ökad kravkänslighet.

### *Klivets kärnkomponenter*

Som vi konstaterat i inledningen så är sambanden bakom problematisk skolfrånvaro komplexa. Det är ofta en kombination av orsaker bakom de svårigheter som leder till långvarig skolfrånvaro och flera faktorer som bidrar till att bryta skolfrånvaron. Det är sällan bara en enstaka förändring som bidrar vare sig till en negativ eller positiv vändpunkt i skolfrånvaro. Därför krävs även i skolan ett arbete på många nivåer, med adekvata anpassningar i fysisk, social och pedagogisk lärmiljö, schema och undervisning.

*Individanpassad skolgång och vägen tillbaka till gruppen.* På Klivet har alla en helt individanpassad skolgång, i allt från schema till arbetsplats. På Steget, när eleven är i början av sin skolnärmande process, ingår hen i en klass men har ingen undervisning i grupp, även om andra elever kan vara närvarande i samma rum. Alla arbetsplatser är avskärmade och eleven har en egen plats där de förvarar sitt skolmaterial. De elever som kommit längre i processen, och går i gruppen Klivet, deltar i undervisning i grupp och helklass. Eleven kan dock vid behov i perioder återgå till mer individuella anpassningar. Alla skoluppgifter ligger upplagda på Google

Classroom, som är en digital plattform för skolarbetet. Detta möjliggör för eleven att arbeta med skola på distans när den inte förmått närvara fysiskt. Via detta arbetsredskap kan elever chatta med läraren och be om hjälp eller få feedback i realtid, oavsett var hen befinner sig.

Målet för Klivets elever är att hitta en trygg väg tillbaka till skolan och förmågan att klara av gruppssammanhang. Vägen dit kan se olika ut och ta olika lång tid, men följer vissa steg som förutsätter att eleven: 1) accepterar samarbetet, 2) påbörjar digital kontakt med lärare, 3) har digitala pass med lärare och börjar parallellt med detta eller därefter ta sig till skolan, 4) arbetar bredvid en annan elev i skolan, 5) arbetar i delvis nya konstellationer och slutligen 6) deltar på helklasslektioner i ett litet sammanhang.

*Kartläggning av styrkor och hinder.* Arbetet utgår från varje elevs unika behov och förutsättningar. Därför börjar Klivet alltid med ett grundligt kartläggningsarbete, både pedagogiskt och psykosocialt. Fokus ligger både på vad som har varit svårt och upplevts som hinder, och vad som fungerat och varit motiverande. Utöver skolhistoriken kartläggs också elevens intressen, nätverk, samt fysisk och psykisk hälsa. Syftet är att hitta nycklar och framgångsfaktorer som kan användas för att hjälpa eleven att lyckas och att få syn på vilka hinder som behöver undvikas. Utifrån kartläggningen skapar personal, tillsammans med elev och vårdnadshavare, en individuell plan för vad just denne behöver för hjälp, stöd och anpassningar för att gå i skolan. Det handlar mycket om ett motivationsarbete med både kortare delmål och längre, mer övergripande mål kopplade till elevens egna intressen och styrkor.

*Hemtrevlig miljö och litet sammanhang.* Det som är gemensamt för eleverna som kommer till Klivet är att de mött stora utmaningar i den fysiska lärmiljön under tidigare skolplacering. Föräldrar och elever benämner stora grupper och en ljud- och stimulimiljö som belastar. För att möta elever som har ett större behov av en lugn miljö är Klivets fysiska lärmiljö anpassad genom dämpad belysning, låg ljudnivå och möjligheter till avskärmning. Den fysiska miljön har organiserats med utgångspunkt i att den ska upplevas välkomnande, hemtrevlig och ombonad. Detta i syfte att skapa trygghet och minimera triggers som eleverna känner igen från tidigare skolor som ofta är stora, opersonliga, med skarp belysning och med hårda material som bidrar till skarpa höga ljud.

Det är även vanligt att föräldrar beskriver att deras barn har ett särskilt stort behov av trygghet och tydlighet, samt behov av kontroll. För att möta dessa behov används det lilla sammanhanget med individuella skolscheman, möjlighet att inledningsvis få skapa relationer till en eller två nyckelpersoner, samt att upprätthålla tät samverkan med vårdnadshavare. Klivet är flexibelt och förändringar i upplägg går att göra snabbt eftersom vägen från elev till rektor är kort.

*Integrerad elevhälsa och personalens roller i verksamheten.* Huvudansvariga för Klivet är en specialpedagog och en kurator. Dessa två roller är centrala i Klivets metod. Specialpedagog och kurator utgör de första kontakterna för elev och förälder. Specialpedagogen kartlägger elevens behov och nivå samt lägger upp planeringen för elevens start på skolan. I verksamheten undervisar också resursskolans övriga ämneslärare, varav vissa är mentorer till Klivets elever.

Skolan har mycket hög andel behöriga lärare och all personal på skolan har kunskap om och erfarenhet av arbete med elever i omfattande behov av särskilt stöd.

Elevhälsan på Klivet är mycket mer närvarande i verksamheten än vad som är möjligt i den vanliga skolan. Kuratorn arbetar inte behandlande, men stöttar i de relationella delarna och gör kortare, avgränsade insatser för att hjälpa eleven att hantera sina svårigheter. Kuratorn har på Klivet ett större ansvar för den psykosociala gruppmiljön. Kurator fungerar inledningsvis som ett hjälpjag för eleven och är en trygghet utanför klassrummet. Att vara ett hjälpjag på Klivet handlar om att vägleda och trygga eleven i interaktion med omvärlden. Kurator möter upp vid ankomst och lotsar eleven fysiskt genom skoldagen. För de elever som är redo att utmanas socialt hjälper kurator till genom att fungera som smörjmedel i sociala interaktioner, ordna rastaktiviteter och finnas med som en trygg person. Stor vikt läggs på att bekräfta prosociala beteenden som eleven själv kanske inte tänker på att hen utmanar sig i. Dessa framsteg förmedlas till vårdnadshavare så att denne kan bekräfta samma saker i hemmet. Vid behov finns även möjlighet till enskilda samtal.

*Relation, trygghet och delaktighet.* I Klivet ses ömsesidig tillit, goda relationer och elevens delaktighet som grunden till ett lyckat förändring- och utvecklingsarbete. Alla samtal, möten eller uppgifter fokuserar i början på att stärka elevens självförtroende, skapa en arbetsallians med eleven samt öka elevens motivation. All personal på skolan har ett relationellt fokus där de möter upp eleven i nu-situationen utifrån hur eleven förstår och gör sin tillvaro begriplig. Relationsarbetet handlar om att maximera trygghetskänslan för vidare förändringsarbete.

Att skapa trygghet och egen agens är synnerligen viktigt och eleven får i stor utsträckning själv vara med och påverka hur skoltillvaro, arbetsätt och möten och ska se ut. Personalens icke-dömmande och lösningsorienterade förhållningssätt blir då betydelsefullt. Viktiga principer som personal följer är att alla elever som kommer till Klivet vill klara skolan. Om de inte vill genomföra uppgifter så utgår personalen från att eleven inte förmår just då. Eleven uppmuntras att vara agent i sitt eget liv. Personal ställer rimliga krav och respekterar ett nej. Personalen är också tydlig med vad Klivet förväntar sig av eleven och vad eleven kan förvänta sig av personal och andra möten i huset. Personalens förhållningssätt är uttalat och gäller inte bara Klivets personal, utan hela resursskolan. Detta skapar förhoppningsvis en känsla av sammanhang och en större trygghet för eleven.

*Skynda långsamt – Tid, tålamod och förväntningar.* För att nå framsteg i arbetet med elever som har långvarig skolfrånvaro bakom sig krävs ett långsiktigt och systematiskt arbete för att skapa och bibehålla goda relationer, först med föräldrar och sedan stegvis med eleverna. Det är inte tiden på skolan som är det primära i början, utan att eleven får uppleva goda möten med skolan, och däremellan förmår börja tänka på skola igen. Genom lyckade möten som leder till meningsfulla deluppgifter fylls eleven med självförtroende för vidare utforskande. Ju längre tid eleven varit hemma och ju äldre hen är, desto svårare är det och ju längre tid tar det att arbeta tillbaka hen till skolan.

Personal på Klivet beskriver att en av de viktigare komponenterna i metoden är att inte stressa fram förändring eller framsteg, utan att möta eleverna med stort tålamod och ge dem möjlighet

att själva bestämma takten på skolnärmandet. Det är vanligt att elever på Klivet under tidigare skolgång upplevt en diskrepans mellan de krav som ställs på dem och deras upplevda förmåga att möta kraven. Därför är det särskilt viktigt att hitta en balans i kravnivå och ge eleven kontroll över när den är redo att utmanas vidare. En viktig erfarenhet från Klivet är att om personal inte stressar på elevens skolnärmande, så blir det ofta en ketchup-effekt när eleven väl är redo att i större utsträckning delta i skolan, och närvaro i skola och gruppsammanhang stiger då snabbt.

*Nära samarbete med föräldrar och vårdnadshavare.* Klivet har ett tätt samarbete med elevens vårdnadshavare genom hela insatsen. De föräldrar Klivet möter, som har ett barn som befinner sig i kris i relation till skolan, behöver inledningsvis fungera som en brygga mellan skolan och barnet. Föräldrarna har god vetskap om elevens behov, oro och svårigheter samtidigt som personalen på skolan har kunskap om hur man utifrån dessa faktorer kan stötta eleven inom ramen för skolans verksamhet.

Föräldrarna är kanske utarbetade, har egna bekymmer eller har inte tillgång till de resurser som tidigare har krävts. Problematiken är extra svår då svårigheterna pågått en längre tid och om det hos elev och föräldrar finns ett minskat förtroende för samhällets insatser. Samtliga inblandade bör ha förståelse och respekt för att detta är ett förändringsarbete som vanligen tar tid. Om alla inblandade dessutom får möjlighet att tidigt uttala sina förväntningar på varandra kan det leda till minskade missförstånd på vägen.

När ett barn blir långvarigt skolfrånvarande hamnar ofta hela familjen i kris. Att föräldrar känner sig lyssnade på skapar ett lugn hos föräldern som i sin tur spiller över på eleven. Att få släppa ångesten över att vad de som föräldrar *borde* göra eller orka, och oron över skillnaden mellan vad de tänker att de borde göra eller var deras barn borde befinna sig och hur det faktiskt ser ut, kan hjälpa föräldrar att återfå hopp och känsla av meningsfullhet, vilket också kan smitta elevens känslor inför skola och framtid.

*Digitala verktyg för att bygga relation och möjliggöra skolnärmande.* Som nämnts tidigare är en viktig framgångsfaktor i förändringsarbete att bygga trygga relationer mellan personal och elever. Detta blir en utmaning i arbetet med elever som har låg närvaro i skolan. Hur bygger man en relation med någon som är frånvarande? Under Klivets första år eskalerade covid, vilket gav upphov till att börja använda digitala verktyg i skolan. Skolor får inte bedriva undervisning på distans utan ett särskilt tillstånd, men under covid gjordes undantag från detta. Detta undantag möjliggjorde för personalen, både elevhälsan och lärarna, att ha kontakt med de frånvarande eleverna digitalt. Personalen på Klivet märkte att detta var ett utmärkt sätt att bygga relation med elever som har en stor social oro. Att kommunicera bakom en skärm med kameran avstängd gav det skydd eleverna behövde för att våga. Bit för bit kunde personalen lära känna eleven och utmana dem till nästa steg. För en del elever användes digitala verktyg endast för att bygga relation medan andra också hade undervisning via datorn.

Inledningsvis fanns en oro att detta skulle befästa elevernas skolfrånvaro, men med tiden såg personalen att det snarare var tvärtom. Att närma sig skolan och personalen på distans minskade det upplevda avståndet till skolan och genom detta vågade eleverna också börja komma till skolan fysiskt. Gradvis minskade det digitala till förmån för fysisk närvaro. Det som också

visade sig vara en framgångsfaktor var att eleverna hade möjlighet att ställa om till digital lektion när ångesten förhindrade dem att komma till skolan. Att kunna hänga med i skolarbetet, trots att man inte klarade av att gå dit, stärkte eleverna och gjorde det lättare för dem att komma tillbaka till skolan efter frånvaro. Efter pandemin har personalen fortsatt använda digitala verktyg för att skapa kontakt med eleverna, särskilt i den inledande skolnärmande fasen och vid frånvaro på grund av dåligt psykiskt mående. Då används det i relations- och skolnärmande syfte i stället för undervisning.

Sammanfattningsvis kan omfattande skolfrånvaroproblem ge allvarliga konsekvenser för eleven och dennes familj, både på kort och lång sikt. När problemen blivit långtgående finns olika behandlingsinsatser att tillgå, till exempel KBT-baserade insatser. Men det finns också mycket som kan göras inom skolans organisation. I en skola som är till för alla är det avgörande att skolan förmår fånga upp dessa elever. Klivet är ett arbetssätt framarbetat och utformat av erfaren och kunnig personal. Klivet bygger på såväl erfarenhetsbaserad som forskningsbaserad kunskap om både skolfrånvaroproblem, om elever i behov av särskilt stöd och om psykosociala och specialpedagogiska lösningar och arbetsmetoder. Här får långvarigt frånvarande elever chansen att i egen takt närma sig skolan. Stödinsatsen är dock relativt ny och därmed inte utvärderad. Av denna anledning sammanställer vi här en undersökning av dess effekter.

### *Syfte och frågeställningar*

Syftet med studien var att utvärdera Klivet. Frågeställningar:

- 1) Hur ser symptom och funktion relaterade till skolfrånvaroproblematik ut vid start på Klivet?
- 2) Förändrades närvaro i skolan efter Klivet?
- 3) Förändrades betyg och meritvärde efter Klivet?
- 4) Minskade symptom och funktion relaterade till skolfrånvaroproblematik?
- 5) Hur är trivsel, känsla av trygghet och arbetsro på Klivet i jämförelse med tidigare skola?
- 6) Har elevernas inställning till svenska, engelska och matematik förändrats?



## Metod

### *Deltagare*

Deltagare i studien var 41 elever (15 pojkar, 23 flickor och 3 annan/vill ej uppge) i åldrarna 12–16 ( $M = 13,9$ ,  $SD = 0,9$ ). Data samlades in under åren 2019–2024. Ärendena påbörjades år 2019–2022 och insatsens längd var 4–33 månader ( $M = 17,7$ ,  $SD = 7,4$ ). Bland de elever där årskurs vid start fanns noterat ( $n = 24$ ) började 21 % Klivet i årskurs 7, 63 % i årskurs 8 och 17 % i årskurs 9. Anledning till avslut av insats var för 93 % av eleverna att de gick ut grundskolan, 4 % bytte skola och 4 % skulle gå över till Magelungens resursskola utan stödinsatsen Klivet.

Deltagarna kom alla från Magelungens grundskola Södermalm. Gemensamt för deltagarna var att de 1) fått plats på Magelungens grundskola Södermalm, 2) antingen vid skolstart eller senare av personalen identifierats ha svårigheter med att närvara i skolan, 3) ansetts ha hjälp av Klivet. Efter att personal, elev och vårdnadshavare tillsammans bedömt att Klivet var en lämplig insats för eleven sattes Klivet in som en extra resurs utan kostnad och inom ramen för Magelungens grundskola Södermalm.

### *Mätinstrument*

*Skolnärvaro.* Skolnärvaro registrerades som procent av full närvaro alternativt procent av schemalagd undervisning de senaste sex månaderna, den senaste månaden, alternativt den senaste terminen. Full närvaro definierades inte närmre i instruktionerna, men beräknades motsvara heltidsstudier.

För procent av schemalagt undervisning noterades först antal schemalagda lektioner per vecka, och därefter hur stor andel av dessa lektioner som eleven varit närvarande. Om exempelvis eleven haft 20 lektioner per vecka och närvarat vid 50 % av dem har närvaron varit 10 lektioner per vecka vilket för en högstadiellev motsvarar 40 % av heltid. Uppgifter om skolnärvaro baserades på 1) administrativt system, 2) uppskattning av lärare, 3) uppskattning av vårdnadshavare, eller 4) annat sätt.

*Betyg/meritvärde.* Grundskolebetyg från närmast föregående termin för de 16 obligatoriska ämnena samt moderna språk. För varje ämne angavs vilken betygsnivå eleven låg på, om eleven ej uppnått betyg på grund av för hög frånvaro, alternativt om ämnet saknades. Betygen sammanställdes i form av meritvärde. Meritvärdet räknas ut utifrån summan av grundskoleämnena utifrån betygsnivåernas poäng; A = 20, B = 17,5, C = 15, D = 12,5, E = 10 och F = 0. Meritvärdets maxpoäng är 320. Med moderna språk inräknat är maxpoängen 340.

*Inventory of School Attendance Problems.* Inventory of School Attendance Problems (ISAP; Knollmann m.fl., 2019) är ett frågeformulär som mäter faktorer relaterade till skolfrånvaroproblematik. Det består av 48 frågor som besvaras i två kolumner; vänster kolumn handlar om symptom som eleven upplevt de senaste 12 skolveckorna, och höger kolumn handlar om funktionen av dessa symptom, det vill säga hur mycket eller hur ofta dessa symptom varit

anledningen till elevens skolfrånvaro eller gjort det svårt för eleven att närvara i skolan. Frågorna som besvaras på en fyrgradig skala från 0 (Stämmer inte alls) till 3 (Stämmer mycket ofta) mäter 13 faktorer: Depression, Social fobi, Separationsångest, Prestationsångest, Agorafobi/panik, Somatiska besvär, Olust kopplat till skolan, Aggression, Problem med klasskamrater, Problem med lärare, Problem med specifik skola, Problem inom familjen och Problem med föräldrar. Självskattningsformuläret riktar sig till åldrarna 11–19. Formuläret har i en svensk studie (Strömbeck m.fl., 2024) visat på goda psykometriska egenskaper, med adekvat intern konsistens och där faktorstrukturen bekräftats.

*Trivsel, trygghet och arbetsro.* Tre frågor om trivsel, trygghet och arbetsro besvaras på en 5-gradig skala från 'Instämmer inte alls' till 'Instämmer helt'. Vid inskrivning på Magelungen handlade frågorna om tidigare skola och vid avslut handlade frågorna om Magelungens skola: 1) Jag trivdes bra i min tidigare skola/Jag trivs bra i skolan, 2) Jag kände mig trygg i min tidigare skola/Jag känner mig trygg i skolan, 3) Jag fick den arbetsro jag behövde i min tidigare skola/Jag får den arbetsro jag behöver i skolan.

*Inställning till svenska, engelska och matematik.* Tre frågor om inställning till skolämnen svenska, engelska och matematik: "Jag tycker att svenska/engelska/matematik är...". Dessa besvaras på en 5-gradig skala; 1) tråkigt, 2) ganska tråkigt, 3) varken eller, 4) ganska roligt, och 5) roligt.

## *Procedur*

Merparten av eleverna i studien började på Klivet i samband med att de skrevs in på Magelungens grundskola Södermalm. Några elever började på Klivet när de redan gått på resursskolan en tid. Före deltagandet fyllde eleven i ett samtycke till att delta i undersökningen. Eftersom eleverna var under 15 år samtyckte även vårdnadshavare till deltagandet. I samtyckesblanketten fanns information om syftet med undersökningen, att deltagandet vara frivilligt, samt information om de vetenskapliga principerna (Vetenskapsrådet, 2002).

Deltagandet bestod sedan av att eleven vid insatsens start och avslut besvarade frågeformuläret ISAP. Detta kunde antingen fyllas i på egen hand eller tillsammans med personal på skolan. Vid behov delades frågorna upp och besvarades vid flera tillfällen. Vidare tillkom frågor om trygghet, trivsel och arbetsro, samt om inställning till svenska, engelska och matematik, som eleven antingen besvarade skriftligt på egen hand eller muntligt när personal läste upp frågorna.

Utöver detta inhämtades information om betyg och närvaro i skolan från elevens tidigare skola. Uppgifter om skolnärvaro baserades i första hand på närvaro registrerad i administrativa system. Ifall detta inte fanns att tillgå tillfrågades i stället tidigare lärare alternativt vårdnadshavare att uppskatta närvaron. Vid uppföljning inhämtades uppgifter om närvaro via telefonkontakt med vårdnadshavare eller med aktuell skola. Uppgifterna samlades in och förvarades lokalt på skolan. Kopior skickades in till och förvarades av Magelungens Forskning och utvärderings-enhet. Elevens namn ersattes med en kod i en kodnyckel.

## *Dataanalys*

Data sammanställdes dels på gruppnivå, dels på individnivå. På gruppnivå redovisades statistisk signifikans och effektstyrka i de fallen deltagarantalet var fler än tre. Tidseffekter beräknades genom parade *t*-test. Effektstyrkor beräknades med det standardiserade effektmåttet Cohens *d*. *Små* effekter antar värdena 0,20–0,49, värdena 0,50–0,79 benämns som *måttliga* och effektstyrkor över 0,80 räknas som *stora*. När värdet är mindre än 0,20 räknas detta som *ingen effekt* (Cohen, 1988). Formeln för Cohens *d* hämtades från Borg och Westlund (2012). Acceptabel nivå av skolnärvaro definierades som närvaro i skolan minst 90 % av heltid (Kearney & Silverman, 1990).

## Resultat

### *I jämförelse med normalgrupp vid start*

I jämförelse med normalgrupp skiljde sig eleverna på Klivet delvis utifrån deras svar på ISAP (Tabell 1). För eleverna på Klivet var symptomen av Depression, Social fobi, Olust kopplat till skolan och Problem med specifik skola högre. Symptomen av Separationsångest var lägre. På funktionsskalan av ISAP, det vill säga hur mycket dessa symptom påverkat skolnärvaron eller försvårat för eleven att vara i skolan, skattade eleverna på Klivet i jämförelse med normalgrupp högre på Depression, Social fobi, Prestationsångest, Olust kopplat till skolan, Aggression, Problem med klasskamrater och Problem med specifik skola.

Tabell 1

*Självskattningar av ISAP. Klivet vid inskrivning (T1) i jämförelse med normalgrupp*

		<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>		
		T1 ( <i>n</i> = 20–23)	Normalgrupp <sup>a</sup>	<i>t</i>	<i>d</i>
ISAP-S <sup>a</sup>	Depression	1,4 (0,8)	0,8 (0,8)	3,3	0,7
	Social fobi	1,2 (0,7)	0,6 (0,7)	4,1	1,0
	Separationsångest	0,3 (0,3)	0,5 (0,6)	-1,4	0,3
	Prestationsångest	1,2 (0,7)	1,2 (0,9)	0,1	0,0
	Agorafobi/panik	0,3 (0,3)	0,3 (0,6)	0,1	0,0
	Somatiska besvär	0,7 (0,5)	0,6 (0,6)	1,6	0,1
	Olust kopplat till skolan	1,5 (0,6)	1,1 (0,8)	2,1	0,5
	Aggression	0,8 (0,7)	0,9 (0,9)	-0,6	0,1
	Problem med klasskamrater	0,4 (0,4)	0,4 (0,6)	0,1	0,0
	Problem med lärare	0,4 (0,4)	0,5 (0,6)	-0,7	0,2
	Problem med specifik skola	0,9 (0,8)	0,5 (0,8)	2,2	0,5
	Problem inom familjen	0,3 (0,5)	0,4 (0,7)	-0,7	0,2
	Problem med föräldrar	0,2 (0,3)	0,3 (0,5)	-0,4	0,1
	ISAP-F <sup>a</sup>	Depression	1,2 (0,8)	0,4 (0,7)	5,0
Social fobi		0,9 (0,7)	0,3 (0,5)	5,0	1,2
Separationsångest		0,1 (0,3)	0,2 (0,5)	-0,7	0,2
Prestationsångest		0,6 (0,7)	0,4 (0,7)	1,3	0,3
Agorafobi/panik		0,2 (0,3)	0,2 (0,4)	0,3	0,1
Somatiska besvär		0,5 (0,5)	0,5 (0,7)	-0,1	0,0
Olust kopplat till skolan		0,9 (0,6)	0,4 (0,7)	3,1	0,7
Aggression		0,4 (0,8)	0,3 (0,6)	0,1	0,3
Problem med klasskamrater		0,4 (0,4)	0,2 (0,5)	1,7	0,4
Problem med lärare		0,2 (0,4)	0,2 (0,5)	-0,1	0,0
Problem med specifik skola		0,5 (0,8)	0,2 (0,6)	2,1	0,6
Problem inom familjen		0,2 (0,5)	0,2 (0,5)	0,1	0,0
Problem med föräldrar		0,1 (0,2)	0,1 (0,4)	0,0	0,0

<sup>a</sup> Strömbeck m.fl. (2024), *n* = 399.

\* *p* < .05.

## Skolnärvaro

Närvaro i skolan var högre efter insats än före (Tabell 2). Närvaron var i genomsnitt 3,3 % av heltid före insats och hade efteråt stigit till 34,0 % av heltid. Vid avslut hade 17 elever (81 %) ökat sin närvaro i skolan, en elev hade minskat sin närvaro och för en elev var den lika (0 % närvaro). Före insats var 27 av 35 elever (77 %) helt frånvarande från skolan. Efter insats var 3 av 21 elever (14 %) helt frånvarande från skolan. Före insats hade ingen elev (0 av 35) en acceptabel skolnärvaro. Efter insats hade 1 av 21 elever en acceptabel närvaro.

Bland de elever ( $n = 5$ ) där närvaro fanns noterat även vid ett uppföljningstillfälle, sex till åtta månader efter de slutat på Klivet, var skolnärvaron 64,6 % av heltid. För samtliga fem elever var närvaron högre vid uppföljning jämfört med före insats. För tre elever var närvaron högre vid uppföljning än vid avslut. För en elev var närvaron 100 % både vid avslut och uppföljning och för en elev hade närvaron sjunkit från avslut till uppföljning.

Tabell 2

*Skolnärvaro de senaste sex till åtta månaderna/den senaste månaden/föregående termin angivet i M (SD), kvartilavvikelse, samt minimum och max-värden*

	Före (T1) $n = 35$	Efter (T2) $n = 21$	Uppföljning (T3) $n = 5$
<i>Närvaro (i %) av heltid</i>			
<i>M (SD)</i>	3,3 (8,4)	34,0 (30,8)	64,6 (40,2)
<i>Q1-Q3</i>	0,0-0,0	8,5-48,0	27,5-100,0
<i>Min-Max</i>	0,0-42,0	0,0-100,0	3,0-100,0

Eleverna skattade även sin frånvaro själva i formuläret ISAP (Tabell 3). Före och efter insats skattade de hur ofta de var frånvarande från skolan. Efter insats hade andelen elever som skattade att de mestadels eller nästan alltid var frånvarande minskat från 74 till 30 %.

Tabell 3

*Elevernas egen uppskattning av sin frånvaro de senaste 12 skolveckorna (lov ej medräknat)*

	<b>Inte alls</b>	<b>Ibland</b> (missat upp till 4 skoldagar)	<b>ofta</b> (missat 5–12 skoldagar)	<b>mycket ofta</b> (missat 13–36 skoldagar)	<b>mestadels</b> (missat 37–48 skoldagar)	<b>alltid (nästan)</b> (missat mer än 48 skoldagar)
Före	2	1	3	0	3	14
Efter	2	1	3	1	1	2

## Betyg/ meritvärde

Uppgifter om betyg både vid start och avslut på Klivet fanns för 23 elever. Vid start på Klivet hade eleverna från närmast föregående termin med sig mellan noll och sexton godkända betyg, medelvärde var 1,4 betyg ( $SD = 3,4$ ). Drygt hälften (14 elever) hade inga godkända betyg sedan tidigare. Åtta elever hade ett till fem godkända betyg. Vid avslut på Klivet hade eleverna mellan noll och sjutton godkända betyg, medelvärdet var 8,0 ( $SD = 6,3$ ). Efter Klivet hade 16 elever erhållit betyg i fler ämnen, fyra elever hade lika många betyg och tre elever betyg i färre ämnen jämfört med när de började på Klivet. Av de 30 elever som gick ut nionde klass i Klivet hade

hälften behörighet att söka till gymnasieskolans nationella program, och 43 procent var behöriga att söka högskoleförberedande program.

Meritvärdet varierade före insats från 00 till 190, medelvärde 16,5 ( $SD = 40,4$ ). Efter insats varierade meritvärdet från 00 till 325, medelvärde 116,1 ( $SD = 105,4$ ). Meritvärdet hade efter insats ökat för 17 elever (74 %), var detsamma (noll) för tre elever (13 %) och hade minskat för tre elever.

## ISAP

I ISAP ingår frågor som handlar om svårigheter före, under och efter skolan. Eleverna svarade före och efter insats på frågan ”Hur svårt är det under skolveckan (måndag till fredag) för dig att...” (se Tabell 4). Före insats svarade många att det fanns svårigheter före, under och efter skolan. Ungefär en tredjedel svarade att det var mycket svårt att lämna hemmet på morgonen, ta sig till skolan, gå in på skolans område och stanna till skoldagens slut. Ytterligare var femte till var tredje svarade att det var ganska svårt. Mer än hälften (58,5 %) svarade att det var ganska eller mycket svårt att gå in i klassen. Efter insats skattade eleverna minskade svårigheter. Ingen svarade att något av detta var mycket svårt, en femtedel svarade att det var ganska svårt att lämna hemmet på morgonen och att stanna i skolan till skoldagens slut. Övriga svarade att det var något svårt eller inte alls svårt. Andelen elever som svarade att det inte alls var svårt hade ökat och låg mellan 40 och 89. Drygt hälften svarade före insats att det var något, ganska eller mycket svårt att gå på rast, nio av tio svarade efter insats att det inte alls var svårt.

Tabell 4

### ISAP. Frågor om skolveckan

Hur svårt är det under skolveckan (måndag till fredag) för dig att...	Före <i>n</i> = 23				Efter <i>n</i> = 10			
	Inte alls	Något	Ganska	Mycket	Inte alls	Något	Ganska	Mycket
...somna på kvällen?	13,0	26,1	43,5	17,4	10,0	30,0	40,0	20,0
...stiga upp på morgonen?	8,7	43,5	21,7	26,1	0,0	60,0	10,0	30,0
...lämna hemmet på morgonen?	13,0	21,7	30,4	34,8	40,0	40,0	20,0	0,0
...ta dig till skolan?	21,7	26,1	21,7	30,4	67,0	33,0	0,0	0,0
...komma in på skolans område/skolbyggnaden?	17,4	30,4	17,4	34,8	89,0	11,0	0,0	0,0
...gå in i klassen?	17,4	26,1	13,0	43,5	70,0	30,0	0,0	0,0
...gå på rast?	45,5	18,2	9,1	27,3	90,0	0,0	10,0	0,0
...stanna i skolan tills skoldagens slut?	17,4	17,4	30,4	34,8	60,0	20,0	20,0	0,0

På flera av symptomskalorna skattade eleverna minskade svårigheter efter insats. För grad av Social fobi, Olust kopplat till skolan, Aggression samt Problem med lärare var minskningen stor, måttlig för Depression, Agorafobi/panik, Problem med klasskamrater, Problem med specifik skola och Problem inom familjen (Tabell 5). Grad av Prestationsångest och Problem

med föräldrar förblev oförändrade. Separationsångest ökade något och Somatiska besvär ökade måttligt, förändringar som dock inte var statistiskt signifikanta.

Bland funktionsskalorna minskade efter insats Depression och Problem med klasskamrater mest, där effekten var stor och statistiskt signifikant. Även Social fobi, Prestationsångest, Agorafobi/panik, Olust kopplat till skolan, Aggression, Problem med lärare, Problem med specifik skola samt Problem inom familjen minskade, med måttlig effekt (Tabell 5). Ingen förändring syntes i Somatiska besvär och Problem med föräldrar, medan Separationsångest ökade något, en förändring som dock inte var statistiskt signifikant.

Tabell 5

*Självskattningar av ISAP. Medelvärde (M), 95 % konfidensintervall [KI], samt standardavvikelse (SD) vid inskrivning (T1) och avslut (T2)*

		M [KI] (SD)	M [KI] (SD)	T1-T2		
		T1 (n = 21–23)	T2 (n = 9–10)	<i>t</i> <sub>8,9</sub>	<i>p</i>	<i>d</i>
ISAP-S <sup>a</sup>	Depression	1,4 [1,1–1,8] (0,8)	1,0 [0,6–1,4] (0,6)	2,2	0,06	0,55
	Social fobi	1,2 [0,9–1,5] (0,7)	0,6 [0,0–1,2] (0,8)	3,0	0,02	1,00
	Separationsångest	0,3 [0,1–0,4] (0,3)	0,3 [0,0–0,6] (0,4)	-0,8	0,47	0,25
	Prestationsångest	1,2 [0,9–1,5] (0,7)	0,9 [0,3–1,5] (0,8)	0,2	0,84	0,07
	Agorafobi/panik	0,3 [0,1–0,4] (0,3)	0,1 [0,0–0,2] (0,2)	1,5	0,18	0,46
	Somatiska besvär	0,7 [0,5–0,9] (0,5)	0,8 [0,4–1,1] (0,5)	-1,4	0,21	0,43
	Olust kopplat till skolan	1,5 [1,3–1,8] (0,6)	1,2 [0,7–1,7] (0,7)	1,7	0,03	0,89
	Aggression	0,8 [0,5–1,1] (0,7)	0,7 [0,4–1,0] (0,4)	2,7	0,03	0,92
	Problem med klasskamrater	0,4 [0,2–0,6] (0,4)	0,2 [0,0–0,4] (0,3)	2,3	0,05	0,74
	Problem med lärare	0,4 [0,2–0,5] (0,4)	0,1 [0,0–0,2] (0,2)	2,9	0,02	0,92
	Problem med specifik skola	0,9 [0,5–1,2] (0,8)	0,2 [0,0–0,5] (0,4)	2,5	0,04	0,78
	Problem inom familjen	0,3 [0,1–0,5] (0,5)	0,2 [0,0–0,5] (0,3)	1,4	0,19	0,45
	Problem med föräldrar	0,2 [0,1–0,4] (0,3)	0,3 [0,0–0,6] (0,4)	-0,3	0,80	0,08
		T1 (n = 20–22)	T2 (n = 8–9)	<i>t</i> <sub>5,7</sub>	<i>p</i>	<i>d</i>
ISAP-F <sup>b</sup>	Depression	1,2 [0,9–1,6] (0,8)	0,7 [0,1–1,3] (0,8)	3,1	0,02	1,11
	Social fobi	0,9 [0,6–1,2] (0,7)	0,2 [0,0–0,5] (0,3)	1,7	0,14	0,72
	Separationsångest	0,1 [0,0–0,2] (0,3)	0,1 [0,0–0,2] (0,2)	-1,0	0,35	0,35
	Prestationsångest	0,6 [0,3–0,9] (0,7)	0,1 [0,0–0,2] (0,2)	1,6	0,16	0,56
	Agorafobi/panik	0,2 [0,1–0,3] (0,3)	0,0 [0,0–0,0] (0,0)	1,9	0,10	0,68
	Somatiska besvär	0,5 [0,3–0,7] (0,5)	0,6 [0,1–1,0] (0,6)	-0,2	0,87	0,07
	Olust kopplat till skolan	0,9 [0,6–1,2] (0,6)	0,5 [0,1–0,8] (0,5)	1,8	0,12	0,68
	Aggression	0,4 [0,1–0,8] (0,8)	0,1 [0,0–0,3] (0,3)	1,4	0,21	0,48
	Problem med klasskamrater	0,4 [0,2–0,6] (0,4)	0,0 [0,0–0,1] (0,1)	3,7	0,01	1,29
	Problem med lärare	0,2 [0,1–0,4] (0,4)	0,0 [0,0–0,0] (0,0)	1,4	0,21	0,48
	Problem med specifik skola	0,5 [0,2–0,8] (0,8)	0,0 [0,0–0,1] (0,1)	1,4	0,20	0,51
	Problem inom familjen	0,2 [0,0–0,4] (0,5)	0,0 [0,0–0,1] (0,1)	1,3	0,25	0,45
	Problem med föräldrar <sup>c</sup>	0,1 [0,0–0,2] (0,2)	0,0 [0,0–0,0] (0,0)			

<sup>a</sup> Symptom.

<sup>b</sup> Funktion.

<sup>c</sup> Ingen skillnad mellan T1 och T2. Samtliga åtta elever som deltog vid både T1 och T2 svarade 0 vid båda tillfällena.

## *Trivsel, trygghet och arbetsro*

Trivseln, tryggheten och arbetsron hade efter insats ökat för de sju elever som besvarat dessa frågor både vid T1 och vid T2 (Tabell 6). Tre elever trivdes bättre på Klivet än på föregående skola, en elev trivdes sämre och för tre elever var trivseln densamma. Fyra elever var mer trygga på Klivet än på föregående skola, en elev var tryggare på föregående skola, och för två elever var tryggheten densamma. Fem elever tyckte att arbetsron var bättre på Klivet än på föregående skola, en elev tyckte att den var sämre, och för en elev var arbetsron densamma.

Tabell 6

*Självskattningar av trivsel, trygghet och arbetsro, samt inställning till svenska, engelska och matematik. Medelvärde (M) och standardavvikelse (SD) vid inskrivning (T1) och avslut (T2)*

		<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>T1-T2</i>		
		<i>T1 (n = 19–20)</i>	<i>T2 (n = 16)</i>	<i>t<sub>6</sub></i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	Trivsel	2,3 (1,4)	4,2 (0,9)	1,3	0,23	0,50
	Trygghet	2,9 (1,4)	4,5 (0,6)	1,7	0,15	0,63
	Arbetsro	2,4 (1,4)	4,6 (0,5)	2,2	0,07	0,85
		<i>T1 (n = 18–19)</i>	<i>T2 (n = 16)</i>	<i>t<sub>5</sub></i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Inställning till...	Svenska	2,5 (1,0)	3,7 (1,3)	2,2	0,08	0,91
	Engelska	3,5 (1,3)	3,7 (1,1)	-0,2	0,87	0,07
	Matematik	2,7 (1,3)	2,6 (1,7)	-0,7	0,50	0,30

## *Inställning till svenska, engelska och matematik*

Sex elever hade besvarat frågor om inställning till skolämnen både före och efter insats (Tabell 6). Inställningen till svenska var för dessa elever mer positiv vid insatsens avslut än vid start. Inställningen till engelska var densamma, medan inställningen till matematik efter insats blivit mer negativ. Efter insats hade inställningen till svenska blivit mer positiv för tre elever och var densamma för tre elever. Inställningen till engelska var efter insats mer positiv för tre elever, mer negativ för två elever och densamma för en elev. Inställningen till matematik var efter insats mer positiv för två elever och mer negativ för fyra elever.



## Diskussion

Syftet med undersökningen var att utvärdera Klivet. Frågeställningarna handlade om att beskriva förändring efter insats utifrån skolnärvaro, betyg, symptom och funktion relaterade till skolfrånvaroproblematik, trivsel, trygghet och arbetsro, samt inställning till svenska, engelska och matematik. Resultatet visade att eleverna på Klivet skiljde sig från normalgrupp vid insatsens start. Förmågan att gå i skolan påverkades då för eleverna på Klivet mer av depression, social fobi, olust kopplat till skolan och problem med specifik skola än för normalgrupp.

Efter insats hade närvaron i skolan för 81 procent av eleverna ökat och andelen elever med noll procents närvaro hade sjunkit från 77 till 14 procent. Vid uppföljning efter sex till åtta månader var närvaron högre än vid avslut för tre av de fem elever som följdes upp. En elev hade full närvaron både vid avslut och vid uppföljning och för en elev hade närvaron sjunkit från avslut till uppföljning. Betygen var fler och det genomsnittliga meritvärdet hade stigit från 16,5 till 116,1. Hälften av eleverna som gick ut nian i Klivet hade behörighet att gå direkt vidare till gymnasiet nationella program, majoriteten av dessa med behörighet till högskoleförberedande program. Efter insats var det inte längre lika svårt för eleverna att lämna hemmet på morgonen, ta sig till skolan, komma in på skolans område, gå in i klassen, gå på rast, och att stanna i skolan till skoldagens slut. Flera svårigheter relaterade till skolfrånvaroproblem hade också minskat, däribland depression, social fobi, olust kopplat till skolan, aggression och problem med lärare. Trivsel, trygghet och arbetsro skattades vid avslut på Klivet högre än för tidigare skola.

### *Aktuellt resultat och tidigare forskning*

Klivet har inte tidigare utvärderats. Däremot har Magelungens hemmasittarprogram (HSP) utvärderats i Forskningsrapport 11, resursskolan utvärderats i Forskningsrapport 13, och Magelungens behandlingsskola Heldag utvärderats i Forskningsrapport 14. HSP vänder sig till en liknande målgrupp som Klivet. Klivet är en del av Magelungens resursskola och präglas även av arbetssättet på Heldag. Utvärderingsmodellen är liknande, där flera utfallsvariabler är återkommande; framgång i skolan i form av skolnärvaro och betyg, samt aspekter av psykisk hälsa och psykisk ohälsa, till exempel i form av internaliserande och externaliserande problem.

I jämförelse med tidigare rapporter kan vi konstatera att Klivet, liksom HSP (Forskningsrapport 11) har brutit den totala frånvaron från skolan för det större antalet elever och att deras nivåer av ångest och depression har minskat. I jämförelse med Magelungens resursskola i stort var meritvärdet vid start betydligt lägre för eleverna på Klivet; 16,5 på Klivet mot 45,0 i resursskolan (Forskningsrapport 13). Efter avslutad skolgång hade Klivet i stället högre meritvärde än resursskolan; 116 på Klivet mot 99 på resursskolan.

Trots förbättringar kvarstår dock skillnader gentemot normalgrupp även efter insats. Meritvärdet på gruppnivå har ökat men gruppen befinner sig fortfarande en bit ifrån nationellt genomsnitt. Nationellt genomsnittligt meritvärde var läsåret 2022/2023 220,6 poäng för de som läste 16 ämnen och 228,5 poäng för de som läste 17 ämnen (Skolverket, 2023), jämfört med Klivet, där meritvärdet efter avslut var 116,1. 50 % av eleverna på Klivet hade vid avslut gymnasie-behörighet, att jämföra med slutbetyg från Sveriges niondeklassare år 2022, där

85,2 % var behöriga till gymnasieskolans nationella program. När vi jämför dessa siffror så bör vi hålla i minnet att den genomsnittliga närvaron i skolan var 3,3 % för Klivets elever när stödinsatsen sattes in och att vägen till måluppfyllelse och gymnasiebehörighet därför också är längre än för normalgrupp. Här hade det varit relevant att kunna jämföra Klivets resultat med samtliga elever med låg skolnärvaro i början av högstadiet för att tolka resultatens innebörd.

Närvaron i skolan hade för eleverna på Klivet vid avslut ökat avsevärt, men frånvaron var ändå fortfarande hög. Medan nästan fyra av fem elever var helt frånvarande före Klivet var det endast en av sju som var det efteråt. Majoriteten av eleverna ökade sin närvaro i skolan. Detta är en mycket viktig utveckling eftersom det är en stor skillnad på att vara helt frånvarande och att börja gå i skolan igen. Till synes små förändringar i skolnärvaro kan också ha sin bakgrund i väldigt mycket arbete och stora framsteg, där elevens inställning till skolan, oro inför skolan och trygghet i skolan har blivit avsevärt mycket bättre.

Trots dessa framsteg är eleverna på Klivet en grupp som avviker vad gäller närvaron i skolan. De har kommit en bit på vägen men har fortfarande lång väg kvar att gå. För en del kan en viss närvaro räcka för att börja vidareutveckla sina sociala färdigheter och för att uppnå ökad måluppfyllelse, men det är fortfarande så att närvaron inte är tillräckligt hög för denna elevgrupp. I skolfrånvaroforskning har gränser för en acceptabel nivå av närvaro formulerats. Dessa kan vara antingen 80 % (Blagg & Yule, 1984) eller 90 % (Kearney & Silverman, 1990) av heltid. Närvaron kan också jämföras med definitioner av problematisk frånvaro och gränsvärden för oroväckande hög frånvaro som har använts, där bland annat 10 % frånvaro (Sandhaug m.fl., 2022) eller 15 % frånvaro (se t ex Skolverket, 2024b) har varit riktmärken för när frånvaron bör uppmärksammas. I enlighet med dessa definitioner hade alla utom elev på Klivet vid avslut en problematisk frånvaro, och endast en elev hade en acceptabel närvaro.

Eleverna på Klivet har med sig långa perioder av oroande hög skolfrånvaro. Skolfrånvaro som på kort sikt försämrar möjligheterna att ta till sig av undervisningen och erhålla betyg (Gottfried, 2014) och som på längre sikt ökar risken för avhopp (Christle m.fl., 2007; Schoeneberger, 2012) och bidrar till ett socialt utanförskap (Ansari m.fl., 2020; Attwood & Croll, 2006; Rocque m.fl., 2017). Under tiden på Klivet har utvecklingen för eleverna vänt. Där har eleverna varit mer i skolan än vad de har varit tidigare. Eleverna har förbättrat sina akademiska prestationer. De har lärt sig mer, haft möjlighet att få en djupare förståelse för ämnena och tagit fler och högre betyg. Inte minst har de fått med sig upplevelser av att lyckas i skolan. De har också gått från en relativt isolerad tillvaro till ökad social interaktion, något som kan stärka deras sociala färdigheter. Deras psykiska ohälsa har minskat. Denna vändpunkt i utvecklingen innebär tydligt förbättrade framtidsutsikter.

### *Arbetsättet på Klivet*

Klivet är utformat för att möta upp och hjälpa elever med långvarig skolfrånvaro, ofta elever som haft svårt att klara av skolans sociala sammanhang. Det arbetsätt som används inom Klivet innehåller flera av de faktorer som lyfts fram av Skolverket (2021) och SPSM (2023) som framgångsrika vid arbete med problematisk skolfrånvaro. Det är viktigt att skolan har ett

väletablerat och tydligt arbetssätt och att all personal vet vad som bidrar till elevens återgång till skolan. Centralt i Klivet är bland annat att bygga relation, göra eleverna delaktiga i sitt skolnärmande, att erbjuda ett större socialpedagogiskt hållande genom en integrerad elevhälsa, att anpassa miljön i skolans lokaler samt tät samverkan med vårdnadshavare.

Resultatet visar sig bland annat i hur eleverna skattade svårigheter kopplade till skolan när de slutade på Klivet. Eleverna skattade då att det hade blivit enklare att ta sig till skolan och stanna där hela dagen, att problem och negativa känslor kopplade till skolan minskat och att det psykiska måendet förbättrats. Klivet tycks ha fungerat som en trygg och överblickbar arena, där eleverna har kunnat öva upp strategier för att hantera hinder och svårigheter som tidigare fått dem att inte komma till skolan. För det mindre antal elever som följts upp sex till åtta månader efter att de slutat på Klivet kan bibehållen och ökad skolnärvaro för flertalet ses som att de kunnat generalisera och fortsätta använda sig av dessa strategier i sitt nya skolsammanhang. Det fokus på relationsbyggande och tålmod som är grunden i Klivets arbetssätt, och som även har betonats i tidigare forskning (Andersson, 2019; Forsell, 2020), tycks leda till positiv förändring och avgörande utveckling för elever som lång tid befunnit sig utanför skolan.

Eleverna skattade även högre trivsel, trygghet och arbetsro vid avslut på Klivet än på tidigare skola. Personalens icke-dömande och lösningsorienterade bemötande av eleverna kan bidra till både trygghet och trivsel. Om eleven känner sig trygg öppnas lättare ett fönster för både arbetsro och kunskapsinhämtande. Den anpassade miljön, arbetssättet och skolans utformning har troligtvis också stor betydelse för att detta ska öka.

I Riksförbundet Attentions rapport (2024) med röster från barn och unga, nämns bland annat optimal lärmiljö, relationer och återgång som måste få ta tid, som framgångsfaktorer som elever själva tipsar om. Klivet startade ur frågan hur personalen skulle kunna nå och bygga relation med frånvarande elever. Här upptäckte personal tidigt fördelar med att använda digitala verktyg i det relationsskapande och skolnärmande arbetet. Klivet arbetar med att bygga relationer och skapa trygghet genom digital kontakt, vilket främjar skolnärvaro. Personalen kan även stötta eleverna i hemuppgifter och läxor. Samma person som eleven träffar digitalt är också den som möter dem när de är redo att komma till skolan fysiskt. Detta kontinuerliga stöd hjälper eleverna att återintegreras i skolans sociala sammanhang och skapar en känsla av trygghet och förutsägbarhet. Syftet med digitala verktyg på Klivet är alltid skolnärmande och målet är att eleverna ska kunna kliva in i skolans sociala miljö igen, något som är avgörande för deras långsiktiga utveckling och välmående.

När ett barn blir långvarigt skolfrånvarande hamnar hela familjen i kris (Dannow m.fl., 2020; Gren-Landell, 2023; Strömbeck m.fl., 2019). För att vända problematiken är samverkan centralt för att lyckas, och en central samarbetspartner är då föräldrar (Gren-Landell, 2023; SPSM, 2023). Föräldrar till barn med problematisk skolfrånvaro kan på grund av tidigare erfarenheter ha en negativ bild av samarbete med skolan och att bygga upp förtroende och tillit är viktigt. Att föräldrar känner sig lyssnade på skapar ett lugn hos föräldern som i sin tur spiller över på barnet. Att lyssna på och göra föräldrarna delaktiga i insatserna gör att eleven också indirekt kan känna sig lyssnad på, innan de själva förmår berätta hur de känner eller vad de har behov

av. Klivet är flexibelt och förändringar i upplägg går att göra snabbt eftersom vägen från elev till rektor är kort.

Dagens skola är inte en skola för alla. Den skola som finns i Sverige idag passar inte alla elever. Många elever behöver något annat än vad som erbjuds i dagens skola. Alltför många elever slås ut. Vissa elever är borta mycket från skolan, och vissa klarar inte av att ta så många betyg som behövs för att få gymnasiebehörighet. I denna dystra statistik är vissa elevgrupper överrepresenterade. Det som gör att skolan inte är en skola för alla är att den inte är utformad utifrån dessa elevgruppers behov. Idag finns många skolor som är stora och som kan ha hundratals elever. Klasstorlekarna är ofta stora, med cirka 30 elever i en klass. Det här kan skapa en otrygg miljö där elever lätt tappas bort. Klivet är en kontrast till detta, som genom ett litet sammanhang med hög trygghet utgör ett viktigt komplement som ger fler elever möjlighet att lyckas i skolan.

### *Styrkor och svagheter med studien*

I ett tidigt skede av Klivet togs initiativ lokalt om att metoden skulle utvärderas. Tack vare denna tidiga datainsamling fanns material att använda till denna utvärdering. Delar av de mätinstrument som används är sådant som tidigare använts i utvärderingen av Magelungens skola (se Forskningsrapport 13). Delar är sådant som är speciellt framtagna av forskare inom fältet skolfrånvaroproblematik (d.v.s. ISAP).

I den här studien får vi en första bild av utfallet och kan se att en positiv förändring är möjlig. Framöver återstår det dock att säga ifall detta resultat är representativt för gruppen eller om urvalet är snedfördelat. Urvalet är trots allt litet och det fanns ett visst bortfall. Det fanns ett antal elever som endast deltog antingen vid T1 eller T2. Detta innebär att gruppen där vi kan göra jämförelser över tid är mindre än den skulle kunnat vara, med störst bortfall på de variabler som eleverna själva besvarade.

### *Vidare studier*

Utifrån resultatet av denna studie kan vi säga att Klivet verkar lovande. Förutom utfall finns även andra frågeställningar värda att undersöka vidare. Intressant vore intervjustudier för att fråga elever, föräldrar och personal om deras erfarenheter av Klivet och vad de tycker haft störst betydelse för förändring, eller att följa upp ett fåtal elever för att undersöka förändring över tid (t ex i en så kallad *single system design* - SSD). En långtidsuppföljning skulle kunna visa på hur det går för eleverna i skolan på längre sikt, exempelvis gällande betyg och närvaro i gymnasieskolan.

Förutom nya typer av studier skulle också tillägg eller förändringar kunna göras i nuvarande studieupplägg. En förändring som redan har gjorts är att frågor om inställning till svenska, engelska och matematik, liksom frågorna om trygghet, trivsel och arbetsro har tagits bort. I stället har Livets steg (Andrews & Withey, 1974; Wiklund m.fl., 1992), som mäter tillfredsställelse med livet, lagts till. Tillagt är även frågor om skolform eller sysselsättning vid uppföljningstillfället ett halvår efter avslutad insats. Ett annat möjligt tillägg skulle kunna vara

formuläret *Self-efficacy Quesitonnaire for School Situations* (SEQ-SS; Heyne m.fl., 1998), ett formulär som handlar om elevens tro på sin egen förmåga i skolsituationer, något som visat sig kunna predicera en positiv förändring.

### *Praktiska implikationer*

Klivet startade på Magelungens grundskola Södermalm och fortsätter att leva vidare där. Intresse finns dock för arbets sättet inom andra resursskolor inom Magelungen – flera har redan börjat arbeta på liknande sätt som Klivet med målgruppen. När insatsen sprids kan den komma att implementeras på olika sätt på olika skolor vilket leder till att innehållet i Klivet varierar mellan skolor. Trots att en viss variation må vara ofrånkomlig och också välkommen, så behöver en kärna i Klivet ändå vara konstant.

Ett sätt att jobba med kärnan i en metodik är att beskriva arbets sättet i manual. Där kan ingå programmets syfte och mål, dess översiktliga struktur, samt tänkta verksamma komponenter i en så kallad logisk modell. I en programteori förklaras hur interventionen är tänkt att skapa förändring (Fraser m.fl., 2009). Skrivandet av den här rapporten kan sägas vara en del i ett sådant arbete.

### Slutsats

När problematisk skolfrånvaro etablerats över tid och upprätthålls av många olika faktorer – i och utanför skolan – behövs tid, tålmod och tilltro samt ett metodiskt arbets sätt för att elever ska kunna återvända till skolan. Utvärderingen av Klivet visar att återvändo är möjlig, men att detta föregås av en längre tids strävan. Då skolan, så som den är uppbyggd idag, kan sätta hinder i vägen för elever med större behov av förutsägbarhet, trygghet och en anpassad skolmiljö, kan möjligheten att erbjuda ett helt annat sammanhang vara den förutsättning som behövs för eleven att lyckas.

Målet för Klivets elever är att hitta en trygg väg tillbaka till skolan och grupsammanhanget för att kunna fullfölja sin skolgång och möjliggöra vidare studier i framtiden. Klivet möjliggjorde detta för majoriteten av sina elever, med högre skolnärvaro, högre måluppfyllelse och lägre grad av skolrelaterade svårigheter och symptom kopplade till skolfrånvaroproblematik. En fungerande skolgång ger även eleven tillgång till det viktiga sociala sammanhang som skolan utgör. Med rätt stöd kan skolgången, utöver att främja fortsatt utbildning och goda framtidsutsikter, även utveckla elevernas förmåga att navigera i framtida grupsammanhang och på sociala arenor och rusta dem för ett aktivt deltagande i samhället på sina egna villkor.

## Referenser

- Andersson, H. (2019). *Skolnärvaro. En översikt över forskning om att främja alla barns och ungas närvaro i skolan* (Ifous rapportserie 2019:3). Stockholm: Ifous.
- Andrews, F. M., & Withey, S. B. (1974). Developing measures of perceived life quality. Results from several national surveys. *Social Indicators Research*, *1*, 1–26.
- Ansari, A., Hofkens, T. L., & Pianta, R. C. (2020). Absenteeism in the first decade of education forecasts civic engagement and educational and socioeconomic prospects in young adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, *49*(9), 1835–1848. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01272-4>
- Attwood, G., & Croll, P. (2006). Truancy in secondary school pupils: Prevalence, trajectories and pupil perspectives. *Research Papers in Education*, *21*(4), 467–484. <https://doi.org/10.1080/02671520600942446>
- Blagg, N. R., & Yule, W. (1984). The behavioural treatment of school refusal—A comparative study. *Behaviour Research and Therapy*, *22*(2), 119–127. [https://doi.org/10.1016/0005-7967\(84\)90100-1](https://doi.org/10.1016/0005-7967(84)90100-1)
- Borg, E., & Westlund, J. (2012). *Statistik för beteendevetare* (3:e uppl.). Malmö: Liber.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, *32*, 513–531. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.513>
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. I W. Damon & R. M. Lerner (Red.), *Handbook of child psychology, theoretical models of human development* (1–1, s. 793–828). Hoboken (NJ): John Wiley & Sons.
- Christle, C. A., Jolivette, K., & Nelson, M. (2007). School characteristics related to high school dropout rates. *Remedial and Special Education*, *28*(6), 325–339. <https://doi.org/10.1177/07419325070280060201>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power for the behavioral sciences* (2nd ed). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dannow, M. C., Esbjørn, B. H., & Risom, S. W. (2020). The perceptions of anxiety-related school absenteeism in youth: A qualitative study involving youth, mother, and father. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *64*(1), 22–36. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1479302>
- de Groot, C. M. C. E., Heyne, D., & Boon, A. E. (2023). School refusal in adolescence: Personality traits and their influence on treatment outcome. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, *32*(3), 127–140. <https://doi.org/10.1177/10634266231151903>

- Ehrlich, S. B., Gwynne, J. A., & Allensworth, E. M. (2018). Pre-kindergarten attendance matters: Early chronic absence patterns and relationships to learning outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, *44*, 136–151. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.02.012>
- Forsell, T. (2020). *Man är ju typ elev, fast på avstånd. Problematisk skolfrånvaro ur elevers, föräldrars och skolpersonals perspektiv* [Avhandling]. Institutionen för tillämpad utbildningsvetenskap, Umeå universitet.
- Franzén, P., Lindberg Åkerberg, S., Engdahl, S., & Strömbeck, J. (2020). *Uppföljning skola. Delrapport från pågående uppföljningar av Magelungens grundskola och gymnasium* (Magelungens rapportserie 13). Magelungen Utveckling AB.
- Fraser, M. W., Richman, J. M., Galinsky, M. J., & Day, S. H. (2009). *Intervention research. Developing social programs*. Oxford University Press.
- Gottfried, M. A. (2014). Chronic absenteeism and its effects on students' academic and socioemotional outcomes. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, *19*(2), 53–75. <https://doi.org/10.1080/10824669.2014.962696>
- Gren-Landell, M. (2023). *När barn och unga är borta från skolan. Socialt arbete med skolfrånvaro och studieavbrott*. Lund: Studentlitteratur.
- Gubbels, J., van der Put, C. E., & Assink, M. (2019). Risk factors for school absenteeism and dropout: A meta-analytic review. *Journal of Youth and Adolescence*, *48*(9), 1637–1667. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01072-5>
- Havik, T. (2021). School-related risk factors. I M. Gren-Landell (Red.), *School attendance problems. A research update and where to go* (s. 69–74). Stockholm: Jerringfonden.
- Havik, T., Bru, E., & Ertesvåg, S. K. (2014). Parental perspectives of the role of school factors in school refusal. *Emotional and Behavioural Difficulties*, *19*(2), 131–153. <https://doi.org/10.1080/13632752.2013.816199>
- Havik, T., Bru, E., & Ertesvåg, S. K. (2015). School factors associated with school refusal- and truancy-related reasons for school non-attendance. *Social Psychology of Education*, *18*(2), 221–240. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9293-y>
- Havik, T., & Ingul, J. M. (2021). Does homeschooling fit students with school attendance problems? Exploring teachers' experiences during COVID-19. *Frontiers in Education*, *6*, 720014. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.720014>
- Heyne, D., Gren-Landell, M., Melvin, G., & Gentle-Genitty, C. (2019). Differentiation between school attendance problems: Why and how? *Cognitive and Behavioral Practice*, *26*(1), 8–34. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.03.006>

- Heyne, D., King, N., Tonge, B., Rollings, S., Pritchard, M., Young, D., & Myerson, N. (1998). The Self-efficacy Questionnaire for School Situations: Development and Psychometric Evaluation. *Behaviour Change*, *15*(1), 31–40. <https://doi.org/10.1017/S081348390000588X>
- Jihar, A., & Sahlström, M. (2024). *Resursskola. En möjlighet till fungerande skolgång*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Karlberg, M., Klang, N., Andersson, F., Hancock, K., Ferrer-Wreder, L., Kearney, C., & Galanti, M. R. (2022). The importance of school pedagogical and social climate to students' unauthorized absenteeism – A multilevel study of 101 Swedish schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *66*(1), 88–104. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1833244>
- Kearney, C. A. (2003). Bridging the gap among professionals who address youths with school absenteeism: Overview and suggestions for consensus. *Professional Psychology: Research and Practice*, *34*(1), 57–65. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.34.1.57>
- Kearney, C. A. (2008). An interdisciplinary model of school absenteeism in youth to inform professional practice and public policy. *Educational Psychology Review*, *20*(3), 257–282. <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9078-3>
- Kearney, C. A., & Graczyk, P. (2014). A Response to Intervention model to promote school attendance and decrease school absenteeism. *Child & Youth Care Forum*, *43*(1), 1–25. <https://doi.org/10.1007/s10566-013-9222-1>
- Kearney, C. A., Heyne, D., & González, C. (2020). Editorial: School attendance and problematic school absenteeism in youth. *Frontiers in Psychology*, *11*, 602242. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.602242>
- Kearney, C. A., & Silverman, W. K. (1990). A preliminary analysis of a functional model of assessment and treatment for school refusal behavior. *Behavior Modification*, *14*(3), 340–366. <https://doi.org/10.1177/01454455900143007>
- Knollmann, M., Reissner, V., & Hebebrand, J. (2019). Towards a comprehensive assessment of school absenteeism: Development and initial validation of the Inventory of School Attendance Problems. *European Child & Adolescent Psychiatry*, *28*(3), 399–414. <https://doi.org/10.1007/s00787-018-1204-2>
- Melvin, G. A., Heyne, D., Gray, K. M., Hastings, R. P., Totsika, V., Tonge, B. J., & Freeman, M. M. (2019). The Kids and Teens at School (KiTeS) Framework: An inclusive bioecological systems approach to understanding school absenteeism and school attendance problems. *Frontiers in Education*, *4*:61, 61. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00061>
- Munkhaugen, E. K., Torske, T., Gjevik, E., Nærland, T., Pripp, A. H., & Diseth, T. H. (2017). Individual characteristics of students with autism spectrum disorders and school refusal behavior. *Autism*, *23*(2), 413–423. <https://doi.org/10.1177/1362361317748619>



- Riksförbundet Attention (2024). *Vägar ur problematisk skolfrånvaro. Goda exempel från verksamheter & ungas egna berättelser*. Stockholm.
- Rocque, M., Jennings, W. G., Piquero, A. R., Ozkan, T., & Farrington, D. P. (2017). The importance of school attendance: Findings from the Cambridge study in delinquent development on the life-course effects of truancy. *Crime & Delinquency*, 63(5), 592–612. <https://doi.org/10.1177/0011128716660520>
- Sandhaug, M., Palmu, I., Jakobsen, S., Strömbeck, J., Nordby, M.-J., Friberg, P., Berg, J., Fensbo, L., Sjöström, J., & Thastum, M. (2022). Recording, reporting, and utilizing school attendance data in Sweden, Finland, Denmark, and Norway: A Nordic comparison. *ORBIS SCHOLAE*, 16(3), 173–186. <https://doi.org/10.14712/23363177.2022.12>
- Schoeneberger, J. A. (2012). Longitudinal attendance patterns: Developing high school dropouts. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 85(1), 7–14. <https://doi.org/10.1080/00098655.2011.603766>
- SFS 2022:724. Lag om ändring i skollagen (2010:800).
- Skolinspektionen. (2016a). *Omfattande frånvaro. En granskning av skolors arbete med omfattande frånvaro*.
- Skolinspektionen. (2016b). *Omfattande ogiltig frånvaro i Sveriges grundskolor*.
- Skollag. (2010:800). Utbildningsdepartementet. [www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800\\_sfs-2010-800/#top](http://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800/#top)
- Skolverket. (2021). *Skolfrånvaro är ett komplext ökande hot mot likvärdighet*. <https://skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/artiklar-om-forskning/skolfranvaro-ar-ett-komplext-okande-hot-mot-likvardighet>
- Skolverket. (2023). *Slutbetyg i grundskolan. Våren 2023*.
- Skolverket. (2024a). Distansundervisning. [www.skolverket.se/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/distansundervisning](http://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/distansundervisning)
- Skolverket. (2024b). *Nationell kartläggning av elevfrånvaron 2023. De obligatoriska skolformerna* (2024:12).
- Skolverket. (2024c). *Resursskolor*. [www.skolverket.se/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/resursskolor](http://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/resursskolor)
- Skolverket. (2024d). *Starta och arbeta med skolsociala team*. [www.skolverket.se/skolutveckling/leda-och-organisera-skolan/ge-extra-stod-till-elever/starta-och-arbeta-med-skolsociala-team](http://www.skolverket.se/skolutveckling/leda-och-organisera-skolan/ge-extra-stod-till-elever/starta-och-arbeta-med-skolsociala-team)
- Socialstyrelsen. (2010). *Social rapport 2010*.

SOU 2016:94. *Saknad! Uppmärksamma elevers frånvaro och agera. Betänkande av att vända frånvaro till närvaro. En utredning om problematisk elevfrånvaro.*

Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2023). *5 råd för att främja skolnärvaro.* <https://www.spsm.se/om-oss/press/nyheter/nyheter/5-rad-for-att-framja-skolnarvaro>

Strömbeck, J., Heyne, D., Ferrer-Wreder, L., & Alanko, K. (2024). Reliability and validity of the Swedish version of the inventory of school attendance problems (ISAP). *European Child & Adolescent Psychiatry*. <https://doi.org/10.1007/s00787-024-02618-0>

Strömbeck, J., Karlsson-Söderström, P., & Engdahl, S. (2021). *Utvärdering av Magelungen Heldag. Uppföljning och utfall efter behandling* (Magelungens rapportserie Forskningsrapport nr 14). Magelungen Utveckling AB.

Strömbeck, J., Palmér, R., Sundberg Lax, I., Fäldt, J., Karlberg, M., & Bergström, M. (2019). *Utfall av ett KBT-baserat behandlingsprogram för hemmasittare. Utvärdering av Magelungens Hemmasittarprogram (HSP)* (Magelungens rapportserie 11). Magelungen Utveckling AB.

Unicef. (1 maj, 2024). *Barnkonventionen.* <https://unicef.se/barnkonventionen/las-texten>

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning.*

Wiklund, I., Gorkin, L., Pawitan, Y., Schron, E., Schoenberger, J., Jared, L. L., & Shumaker, S. (1992). Methods for assessing quality of life in the Cardiac Arrhythmia Suppression Trial (CAST). *Quality of Life Research*, 1(3), 187–201. <https://doi.org/10.1007/BF00635618>

