



Institutionen för psykologi

# **Motiverande samtal som en metod för ökad närvaro i gymnasieskolan?**

Olof Johansson

Henrik Åstrand

Psykologexamensuppsats ht 2007

Handledare: Sven Birger Hansson

Examinator: Clemens Weikert

Tack!

Vi vill rikta ett stort tack till de elever som ställt upp i studien, tack för ert intresse och för er öppenhet. Vi vill också rikta ett tack till de skolor och den personal som ställt upp och hjälpt oss, ni har sett till att studien blivit av! Tack så mycket *Erik Knifström* för din handledning och ditt engagemang, det har betytt väldigt mycket för uppsatsen. Du har även gjort väldigt mycket för vår förståelse och vårt intresse för MI. Tack inte minst vår uppsatshandledare *Sven Birger Hansson*. Du försökte med stoiskt lugn och metodisk handledning ge lite klarsyn till två unga drömmare. Ett jättetack till *Emma Olevik* för att du delat hus och hem med oss under hela uppsatsen. Ditt kärleksfulla stöd och din hjälp har tagit oss hela vägen fram. Ett jättetack till *Johanna Freidlitz* för att du orkat med oss och hjälpt oss till en färdig uppsats.

### ABSTRACT

The efficiency of manualized Motivational Interviewing was evaluated through an experimental design. Students age 17-18 with high absence from school (n=89) were block randomized to either Motivational Interviewing in two sessions or to one of the two control groups receiving confirming conversation or no intervention. The dependent variable consisted of absence as measured by the schools participating in the experiment. In addition, the School Refusal Assessment Scale was used to examine causes for truancy. The University of Rhode Island Change Assessment was used to assess motivation according to the Prochaska and DiClemente model of change. Self assessment scales were filled out by the counselor after each session to establish treatment integrity. This study does not support that the intervention had any effect on truancy. Due to the design of the study, there is no possibility to rule out effect on truancy under other circumstances.

Keywords: Truancy, Motivational Interviewing, Motivational Enhancement Therapy.

## SAMMANFATTNING

Effektiviteten av manualiserad Motivational Interviewing prövades i en experimentell design. Gymnasieelever med hög frånvaro (n=89) blockrandomiserades till antingen två sessioner Motivational Interviewing eller någon av de två kontrollgrupperna, som erhöll validerande samtal respektive ingen intervention. Den beroende variabeln utgjordes av förändring i frånvaro som rapporterades av de deltagande skolorna. Utöver detta användes School Refusal Assessment Scale för att undersöka orsaker till frånvaron. University of Rhode Island Change Assessment användes för att mäta motivation enligt Prochaska och DiClementes förändringsmodell. För att fastställa behandlingsintegritet fyllde behandlarna i självskattningsformulär efter varje samtal. Studien ger inget stöd för att interventionen hade någon effekt på frånvaron. Studiens utformning gör att man inte kan utesluta effekt på frånvaro under andra omständigheter.

Nyckelord: Skolk, frånvaro, Motivational Interviewing, Motivational Enhancement Therapy.

## INNEHÅLLSFÖRTECKNING

INLEDNING .....	9
<i>Tidigare forskning</i> .....	10
<i>Definition</i> .....	10
<i>Prevalens</i> .....	10
<i>Skolk som riskbeteende</i> .....	11
<i>Möjliga skäl till att elever skolkar</i> .....	12
<i>Strukturella faktorer</i> .....	12
<i>Skolan som arbetsmiljö</i> .....	12
<i>Familjefaktorer</i> .....	13
<i>Skolk och psykisk ohälsa hos unga</i> .....	13
<i>Skolk som beteende</i> .....	14
<i>Skolkandets funktion</i> .....	14
<i>Skolk och självkänsla</i> .....	15
<i>Motivation och förändring</i> .....	16
<i>Motivation och frånvaro</i> .....	16
<i>En modell för förändring</i> .....	16
<i>Åtgärder mot skolk</i> .....	17
<i>Strukturella förutsättningar och åtgärder</i> .....	17
<i>Behandlingsrekommendationer utifrån funktionella diagnoser</i> .....	18
<i>Motivationsarbete i skolan och motiverande samtal (MI)</i> .....	18
<i>Motiverande samtal</i> .....	19
<i>Varför pröva MI som en intervention mot frånvaro?</i> .....	20
<i>Syfte och hypoteser</i> .....	21
<i>Syfte</i> .....	21
<i>Hypotes 1</i> .....	21
<i>Hypotes 2</i> .....	21
<i>Hypotes 3</i> .....	21

<i>Hypotes 4</i> .....	21
<i>Hypotes 5</i> .....	22
METOD.....	22
<i>Design</i> .....	22
<i>Procedur</i> .....	23
<i>Instrument och analys</i> .....	24
<i>Statistisk analys</i> .....	24
<i>Utvärderingsformulär</i> .....	25
<i>Hur väl följdes manualen?</i> .....	25
<i>Styrkan på det förändringsprat som förekom</i> .....	26
<i>I vilken utsträckning förekom motstånd</i> .....	26
<i>Bedömning av graden visad empati</i> .....	26
<i>Bedömning av MI – Spirit</i> .....	26
<i>University of Rhode Island Change Assessment - URICA</i> .....	26
<i>School Refusal Assessment Scale – SRAS</i> .....	28
<i>Deltagare</i> .....	28
<i>Bortfall</i> .....	28
<i>Grupperna efter bortfall</i> .....	29
<i>Experimentgruppen</i> .....	29
<i>Kontrollgrupp 1</i> .....	29
<i>Kontrollgrupp 2</i> .....	29
<i>Interventionen</i> .....	29
<i>Manual och samtalsstruktur i experimentgruppen</i> .....	29
<i>Behandlare</i> .....	30
<i>Kontrollgrupperna</i> .....	30
<i>Etik</i> .....	30
RESULTAT.....	31

<i>Deltagarstatistik</i> .....	31
<i>Hypotes 1 och hypotes 2</i> .....	32
<i>Hypotes 3</i> .....	33
<i>Hypotes 4</i> .....	36
<i>Hypotes 5</i> .....	36
DISKUSSION .....	37
<i>Resultatsammanfattning</i> .....	38
<i>Hypotes 1 och hypotes 2</i> .....	38
<i>Hypotes 3</i> .....	38
<i>Hypotes 4</i> .....	38
<i>Hypotes 5</i> .....	38
<i>Metodologiska problem</i> .....	39
<i>Bortfall</i> .....	39
<i>Begreppsvaliditet och reliabilitet</i> .....	39
<i>Frånvaro som mått</i> .....	39
<i>Utvärderingsformuläret</i> .....	40
<i>URICA</i> .....	40
<i>Sammanblandande faktorer</i> .....	40
<i>Egenskaper hos urvalet</i> .....	40
<i>Kontextuella faktorer</i> .....	40
<i>Reaktivitet</i> .....	41
<i>Dos</i> .....	41
<i>Interaktion mellan urvalsgrupp och effekt</i> .....	41
<i>Behandlingsintegritet</i> .....	42
<i>Problem med manualiserad MI</i> .....	43
<i>Behandlarna</i> .....	43
<i>Interaktion mellan grupper</i> .....	44
<i>Slutsatser</i> .....	44

<i>Förslag på fortsatt forskning</i> .....	44
<i>Fortsatt forskning på MI som intervention för ökad närvaron i gymnasieskolan</i> .....	44
<i>Ändrad behandlingsform</i> .....	44
<i>Förändringar i urval</i> .....	44
<i>Andra problemområden som implicerar fortsatt forskning</i> .....	45
<i>Vad får elever att gå i skolan?</i> .....	45
<i>Hur får man skolkare att delta i behandling?</i> .....	45
REFERENSER.....	46
BILAGA A	
BILAGA B	
BILAGA C	
BILAGA D	
BILAGA E	
BILAGA F	



Ogiltig frånvaro i skolan har utmålats som ett stort och växande samhällsproblem. En rad instanser i samhället har vidtagit olika åtgärder för att komma tillrätta med skolket. Insatser har varierat från experiment med tekniska lösningar som rapportering över internet (Bagge, 2003) och via sms (Hultgren & Malmström, 2005). I Sverige finns även exempel med försök att böteslägga föräldrarna (Svensk, 2007) samt att skriva kontrakt med eleverna (Henriksson, 2006).

Idéer om åtgärder saknas alltså inte, samtidigt som svaren på vilken väg som är den riktiga saknas. Vi vet idag inte mycket om vad som kan göras för att komma tillrätta med ogiltig frånvaro (Karlberg & Sundell, 2004) och insatserna riskerar därför att slå i blindo. Exempelvis bestämde sig den brittiska regeringen 2003 för att på allvar komma tillrätta med de 50 000 som varje dag inte var i skolan. Trots att man avsatte stora resurser för detta ändamål fanns tre år senare inget som tydde på att detta hade någon inverkan, snarare skolkade fler (Davies & Lee, 2006).

Varför är det då ett problem när barn och ungdomar inte är i skolan? Det finns faktiskt skäl att anta att frånvaro från skolan ofta är sanktionerad hemifrån (Sheppard, 2005). I många fall väljer eleverna att inte gå i skolan för att istället arbeta (Dustmann, 1997) eller till och med studera (Davies & Lee, 2006). Det är alltså möjligt att se valet att inte gå till skolan som en prioritering från elevens sida. Det är även möjligt att ifrågasätta hur problematisk frånvaron upplevs ur elevens perspektiv då den ibland är ett aktivt val och i andra fall uppfattas som en petitess. Var femte elev i en undersökning gjord av 10 svenska morgontidningar anser att skolk är okej (Höglund, 2007). I brottsförebyggande rådets (2005) självdeklarationsundersökning uppger hälften av pojkarna och 28 % - 35 % av flickorna att det är okej att skolka.

Samtidigt ser vi en annan bild framträda i den svenska forskningen på området. Härifrån vet vi att frånvaro korrelerar med antisociala beteenden som missbruk och misshandel, det senare både som förövare och offer (Karlberg & Sundell, 2004). I detta perspektiv framstår skolk snarare som en markör för en generellt antisocial karaktär än en sund protest eller ett friskhetstecken.

Den här sortens samband utgör underlaget till en svensk debatt där exempelvis Jönsson (2007) vill likställa skolk med grov kriminalitet eller tungt drogmissbruk, detta med tanke på hur det påverkar det framtida vuxenlivet. Ett exempel som dyker upp i denna debatt är att var fjärde pojke i årskurs nio som har skolkat mer än tio dagar de senaste månaderna också har rånat någon gång (Karlberg & Sundell, 2004).

Till detta kommer indikationer på att Sverige är det land som bland 20 liknande EU och OECD länder har högst prevalens av skolk (International Association for the Evaluation of Educational Achievement, 2003).

Detta är utgångspunkterna för föreliggande arbete. Vi vill undersöka om man genom en samtalsintervention med elever, utifrån deras egen syn på vad det finns för skäl till att gå till skolan, kan öka närvaron i gymnasieskolan. Mer specifikt innebär detta att pröva om en strukturerad form av *motiverande samtal* – MI (Miller & Rollnick, 2003) ökar närvaron i gymnasieskolan. Förhoppningen är att börja fylla det tomrum som bristen på empiri, runt vad som fungerar när det gäller att komma tillrätta med ogiltig frånvaro, utgör. Vidare att göra detta utifrån elevernas upplevda behov snarare än samhällets. MI beskrivs som en klientcentrerad och direktiv metod. Den skulle kunna utgöra en fruktbar utgångspunkt eftersom den klientcentrerade komponenten avser att skapa motivation utifrån elevens behov. Samtidigt möjliggör den direktiva komponenten att skolk hanteras som det allvarliga problem det har visat sig kunna vara.

#### *Tidigare forskning*

Bilden av vad skolk egentligen är varierar kraftigt beroende på vilket perspektiv fenomenet ses ur. Det har därför påpekats att det är svårt att enas om en accepterad definition av skolk (eng. truancy) i forskningen (Davies & Lee, 2006).

#### *Definition*

I denna text används termerna skolk och ogiltig frånvaro omväxlande och synonymt och har samma innebörd som i skolverkets definition som återges i det informationsmaterial som går ut till föräldrar till elever i gymnasiet (Skolverket, 2005 s. 1): *”En elev som är frånvarande från undervisningen och inte har en giltig anledning, skolkar. Som giltig frånvaro räknas till exempel att man fått ledigt eller är sjuk”*.

#### *Prevalens*

Då systematisk statistik har börjat samlas in först på senare år (Holm, 2005) vet vi idag inte hur många elever som skolkar. Mycket tyder på att skolk är förhållandevis vanligt i Sverige. Som en del i en internationell inventering av elevers kunskaper i årskurs 8 (IEA, 2003) tillfrågades rektorer bland annat om frekvensen av problembeteenden, däribland skolk. I jämförelse med 20 motsvarande länder (framförallt inom EU och OECD) är Sverige det land där flest rektorer uppger att skolk förekommer varje dag eller varje vecka. Denna siffra är i Sverige 70 %, jämfört med genomsnittet som är 23 %. När det gäller sen ankomst uppger 92

% av de svenska rektorerna att detta förekommer varje dag eller varje vecka mot ett genomsnitt på 42 % i de övriga länderna.

Karlberg och Sundell (2004) konstaterar i en FOU-rapport att 34 % av flickorna och 29 % av pojkarna i grundskolan har skolkat minst en gång per tioveckorsperiod. I gymnasiet har enligt samma undersökning 59 % av flickorna och 57 % av pojkarna skolkat minst en gång per tioveckorsperiod. Skolket är med andra ord nästan dubbelt så vanligt i gymnasieskolan som i högstadiet. I andra rapporter (Sundell, El-Khoury & Månsson, 2005; Sundell, Klint & Colbiörnsen, 2007) konstateras att 2 % av eleverna i årskurs 9 skolkar en dag i veckan eller mer. De flesta siffror är troligen en underdrift eftersom elever som skolkar mycket kan antas vara överrepresenterade i undersökningarnas bortfall.

#### *Skolk som riskbeteende*

I Karlberg och Sundells (2004) ovan nämnda FOU-rapport som har titeln ”*Skolk – sund protest eller riskbeteende*” drar författarna slutsatser om skolk utifrån Stockholms stads droginventering. Titeln speglar deras syn på de olika perspektiv på ogiltig frånvaro som enligt dem har karaktäriserat debatten. Slutsatsen är att det inte finns något skäl att övergripande betrakta skolk som en sund protest. Detta utifrån att ogiltig frånvaro korrelerar med en mängd riskbeteenden. De som skolkar är exempelvis avsevärt mer kriminella. Detta gäller alla typer av brott och mängden av brott. Det finns även samband mellan skolk och hur tidigt brottsdebuten sker, samt risken för att själv utgöra offer för brott. En liknande bild framkommer när det gäller missbruk där skolkare debuterar tidigare och konsumerar mer droger.

Det är också, enligt Karlberg och Sundell (2004), vanligare bland skolkare att sakna betyg. Sambandet mellan skolk och skolprestation hittas även i andra studier (exempelvis Holm, 2005). Holm redovisar i denna studie att alla skolledare på gymnasienivå i Uppsala kommun ser ett tydligt samband mellan närvaro och goda studieresultat.

En korrelation är inte nödvändigtvis ett kausalt samband och Sheppard (2005) menar just att skolk inte är kausalt till antisocialt beteende utan att korrelationen snarare speglar underliggande faktorer. Karlbergs och Sundells slutsats kvarstår dock; skolk är ett riskbeteende som skolan har ansvar för att bemöta. Samma slutsats har även tidigare konstaterats i rapporter från skolverket (Sundell, El-Khoury & Månsson, 2005; Sundell, Klint & Colbiörnsen, 2007).

### *Möjliga skäl till att elever skolkar*

Trender i ogiltig frånvaro hos enskilda individer märks tidigt. Avhoppare från gymnasiet kan i vissa grupper förutspås med mer än 75 % säkerhet redan i tredje klass (Garryson, 2006). Anledningarna till att en elev är frånvarande varierar naturligtvis liksom vad eleven gör istället för att delta i undervisningen. I en engelsk studie (Bimler & Kirkland, 2001) lät författarna lärare, elever och föräldrar uppge skäl till att elever skolkar. Man kom fram till 75 orsaker som utifrån faktoranalys kunde sammanfattas i tio områden, här fritt översatta:

1. Skolans fel, skolan är kränkande mot eleven, oflexibel eller brister i administration och redovisning av skolk.
2. Eleven håller på med droger, rökning eller kriminalitet (troligen i sällskap).
3. Eleven har egna problem, klarar inte av pressen i skolan.
4. Familjebakgrunden hindrar aktivt skolgång, andra aktiviteter prioriteras.
5. Eleven hamnar i konflikt med skolan.
6. Eleven isolerar sig och saknar vänner.
7. Eleven ingår i, eller vill ingå i, en grupp där skolk uppmuntras.
8. Eleven söker kickar eller gör uppror, oberoende av uppmuntran från kamrater.
9. Hemförhållanden underlättar inte läsläsning eller närvaro i skolan.
10. Eleven brister i motivation, intresse av utbildning eller tro på att någon kan hjälpa denne.

Bimler och Kirkland (2001) konstaterar att ungdomarnas bild om varför de skolkar skiljde sig mot lärarnas, men hade en del gemensamt med föräldrarnas. Synen på varför elever skolkar varierar mellan att skolan har ansvaret till att familjen är den egentliga orsaken till elevens egenskaper och motivation.

Såväl skolket som individens psykiska funktion och mående kan avspegla ett mer övergripande, strukturellt fenomen. Exempel skulle kunna vara miljön i skolan eller familjen men även klass och etnicitet (Davies & Lee, 2006). Det är en splittrad bild som framträder och försök har gjorts ur varierande perspektiv för att systematisera kunskapen om vad skolk är vilket beskrivs nedan.

### *Strukturella faktorer*

*Skolan som arbetsmiljö.* I relation till skolan har man i vissa studier (Garryson, 2006) funnit ett samband mellan skolk och uppflyttning till ett högre ”stadium” eller skolform

(exempelvis från högstadiet till gymnasiet). Vidare ser man att avgörande faktorer är rigida utbildningsplaner (Garryson, 2006), skolans förhållningssätt och styrning (Davies & Lee, 2006).

Arbetslivsinstitutet (2000) hävdar i en rapport att elever som upplever att de inte blir hjälpta av lärare eller som känner att vuxna behandlar dem orättvist kan svara på detta genom att inte närvara i skolan. Annat som kan påverka närvaron är dåligt schema, dålig bussförbindelse och rörig klassrumssituation (Holm, 2005). Även det faktum att många elever känner sig trötta, omotiverade (Holm, 2005) och stressade (Skolverket, 2006) anses kunna påverka närvaron. Karlberg och Sundell (2004) finner även att skolkare som grupp upplever lägre grad av kontroll i skolan.

Arbetslivsinstitutet (2000) redovisar ett antal intervjuer utförda på gymnasieskolor. Här framgår att en tredjedel av de tillfrågade hade varit frånvarande på grund av hälsoproblem relaterade till skolmiljön. För 20 % av de tillfrågade eleverna hade dessa problem föranlett åtgärd. Anmärkningsvärt är att motsvarande siffra för anställda som varit frånvarande av liknande skäl var 50 %. Andra orsaker till frånvaro som nämns i rapporten är att elever känt sig hotade, blivit slagna, känt sig utanför kamratgänget samt känt sig orättvist behandlade av vuxna.

*Familjefaktorer.* Både i svensk och i internationell forskning betonas familjens roll. Man identifierar exempelvis hemsituationen som en nyckelfaktor (Shepard, 2005). Även om föräldrarna i allmänhet gärna vill att deras barn ska gå till skolan (Bimler & Kirkland, 2001), så kvarstår problemet att en hel del skolk är sanktionerat hemifrån (Reid, 2003).

Familjefaktorer som Karlberg och Sundell (2004) nämner i sin genomgång av Stockholms droginventering är bristfällig tillsyn från föräldrar, missbrukande föräldrar, trångboddhet, ensamstående förälder, låg inkomst, låg socialekonomisk standard och stora familjer.

#### *Skolk och psykisk ohälsa hos unga*

En möjlig förklaring, som även nämns av respondenterna i Bimler och Kirklands (2001) studie, är att skolket är ett i raden av symptom hos eleven som avspeglar grundläggande problem såsom ångest eller depression. Det framstår också samband mellan skolk och psykiatriska diagnoser. Kearny (1993) har i en grupp skolkare fastställt ”komorbiditeten” med depression till hela 55,2 %. Andra aktuella diagnoser som har föreslagits som möjliga förklaringar till frånvaro är separationsångest, specifik fobi, social

fobi (Lee & Miltenberger, 1996). Även i Sverige har samband dragits mellan en ökad psykisk ohälsa hos ungdomar och skolk (ex. Olsson, 2007; Holm, 2005).

### *Skolk som beteende*

*Skolkandets funktion.* Samtidigt som det är lockande att se diagnoser eller strukturella fenomen som orsak till frånvaron kvarstår det faktum att det finns ytterligare samband av mer kontextuell karaktär (Sheppard, 2005). En generell risk med diagnoser som förklaring för beteende är att hamna i cirkelresonemang (Martell, Addis & Jacobson, 2001): Kalle går inte i skolan för han är deprimerad. Hur vet vi att han är deprimerad? Han går inte i skolan.

Strukturella förklaringar till skolk är värdefulla ur ett mer övergripande perspektiv men kan också komma till korta när det gäller att åtgärda problemet i det enskilda fallet. En korrelation mellan exempelvis socioekonomisk standard och skolk pekar ut riskfaktorer och möjliga strukturella åtgärder. Samtidigt kan det vara svårt att påverka det ena genom det andra.

Ett sätt att kategorisera skolk på ett sätt som tydligare pekar mot interventioner på det individuella planet är funktionella diagnoser som utgår ifrån vad beteendet har för funktion snarare än hur det ser ut. Forskare har under senare år i denna anda konceptualiserat skolk som ett beteende (Davies & Lee, 2006). I stället för att fokusera på fenomen som samvarierar med att inte vara i skolan vill man förstå vilken funktion skolket som beteende fyller. Funktionella diagnoser har visat sig vara framgångsrika i psykologisk behandling sedan tidigt 1980-tal (Öst, 1993) och förhoppningen är att de även när det gäller skolk på ett tydligare sätt ska peka på vad som kan göras åt problemet i det enskilda fallet.

Kearney (1993) har internationellt varit drivande i arbetet med att kartlägga funktionella dimensioner av skolk och menar att beteendet grovt sett kan fylla fyra olika funktioner (författarnas egen översättning):

1. Undvikande av ”skolrelaterade stimuli”, exempelvis prov, som väcker negativ affektivitet.
2. undvikande av sociala/utvärderande situationer.
3. Eftersträvande av påtagliga förstärkare från signifikanta andra, exempelvis uppmärksamhet av föräldrar.
4. Eftersträvande av påtagliga förstärkare utanför skolan, exempelvis spela datorspel.

De två första dimensionerna handlar om att skolket sker eftersom eleven då slipper något som är obehagligt. I det första fallet är det ett obehag som är förknippat med skolan, exempelvis prov eller att bestraffas av lärare. Här finner vi också elever som undviker skolan eftersom de blir mobbade eller upplever att det inte presterar. I det andra fallet är det umgänget med de andra eleverna som upplevs som besvärligt. Enligt psykiatrisk diagnostik innefattar detta social fobi. De två senare dimensionerna indikerar istället att frånvaron förstärks av att den medför någonting positivt. I det första fallet ges denna förstärkning av föräldrar, som fallet vid separationsångest. Det senare fallet innefattar aktiviteter där någonting utanför skolan eftersträvas, exempelvis umgås med kompisar. Det är i anslutning till detta värt att notera att 70 % - 80 % av skolket tycks ske i grupp (Karlberg & Sundell, 2004).

*Skolk och självkänsla.* En stor andel av de som skolkar trivs mindre bra i skolan och gör sig sämre erfarenheter än andra elever, exempelvis i form av att inte prestera i detta sammanhang (Reid, 1993). Kaplan, Peck och Kaplan (1995) har utvecklat och prövat en modell för hur detta kan skapa en negativ spiral för vissa elever. Grundtanken är att när negativa erfarenheter görs i en viss kontext så blir denna kontext i sig aversiv och undviks. Detta är en sedan länge känd och beforskad inlärningsprincip (Sundel & Sundel, 2004).

I modellen konceptualiseras elevens vetskap eller föreställning om att ha dåliga erfarenheter som en sänkt känsla av egenvärde eller självkänsla. Detta konstrukt, finner man, korrelerar positivt med skolprestation, och negativt med problembeteende och avhopp från skolan. För att ytterligare testa om skolk och avhopp faktiskt fyller funktionen att återställa självkänslan, genom att undvika den aversiva kontexten, prövar Kaplan, Peck och Kaplan (1996) om självkänslan stiger hos dem som hoppar av, vilket det också visar sig att den gör.

Ur detta perspektiv är alltså frånvaron eller avhopp en lösning på ett problem, att undvika en kontext som upplevs som straffande. Kaplan, Peck och Kaplan (1996) menar att de negativa erfarenheterna kan sammanfattas i två kategorier: låg prestation och öppen bestraffning från skolans och det övriga samhällets sida. Implikationerna av denna modell pekar på att bestraffning av skolk riskerar att bli en del av problemet snarare en lösning då man tillför mer av det som orsakar skolket. Istället borde insatserna vara inriktade på att göra närvaro mer omedelbart belönande och mindre aversivt, samt om möjligt återställa elevens känsla av egenvärde.

### *Motivation och förändring*

*Motivation och frånvaro.* En orsak som uppges till skolk (Bimler & Kirkland, 2001) är bristande motivation. Eleverna i Holms (2005) studie uppges exempelvis att de gärna skulle gå till skolan om förhållandena förändrades så att de kände större lust och motivation till undervisningen. Enligt skolverkets rapport från 2001 vill 22 % av eleverna egentligen inte gå i skolan, de hade hellre jobbat. Det är enligt samma rapport bara 55 % av eleverna som tycker att skolan ger dem lust att lära. Arbetslivsinstitutet (2000) kom fram till att den största orsaken till att elever uteblir från skolan är att de inte velat gå på lektionerna.

Jenner (2004, s. 9) skriver i sin doktorsavhandling om motivationsarbete i skolan: ”*Motivation är inte en egenskap hos individen, utan en följd av de erfarenheter man gjort och det bemötande man får*”. Elevens motivation till att gå i skolan är i så fall produkten av det som sammanfattats ovan: kontextuella faktorer (till exempel skolan och hemmet) och individuella (till exempel det egna måendet) samt omvärldens respons på elevens agerande. Jenner refererar även till pedagogens ansvar i detta sammanhang. Han skriver om *pygmalioneffekten* (Rosenthal & Jacobson, 1968) som innebär att pedagogens förväntningar kan ha stort inflytande på elevens prestation.

*En modell för förändring.* En modell som har använts flitigt de senaste åren för att förstå förändringsprocessen i motivationsarbete är *den transteoretiska förändringsmodellen* (Prochaska & DiClemente, 1994). Utgångspunkten är att det finns både positiva och negativa saker med ett beteende och att förändring sker genom ett antal steg. På senare år har man sett att förändringen går igenom dessa steg ett antal gånger och därför läggs mindre betoning på gränsdragning mellan stegen (Farbring & Berge, 2006). Den första fasen, före övervägandet (*prekontemplativ fas*), handlar om att inte ens överväga förändring. Nästa fas, övervägandet (*kontemplativ fas*), handlar just om att vara i ambivalensen. Sen förbereds förändring (*förberedandefas*) och innan den genomförs tas ofta ett beslut (*beslutsfas*). När förändring är gjord kommer en fas av upprätthållande (*upprätthållandefas*) och eventuellt återfall som i så fall börjar om processen.

Inom motivationsarbete används modellen för att välja bemötande gentemot klienten utifrån klientens syn på problemet och därigenom undvika att skapa motstånd. Att exempelvis undersöka fördelar med problembeteendet när klienten väl har fattat ett beslut riskerar att föra klienten längre från en faktisk beteendeförändring. Ett sådant förfarande, att undersöka både bra och mindre bra saker med problembeteendet kan däremot vara fruktbart tidigare i



processen för att undvika en situation där behandlaren och klienten annars riskerar att polariseras och fastna i argumentation.

### *Åtgärder mot skolk*

Det finns få utvärderingar av vilka insatser som fungerar för att komma tillrätta med skolk och den forskning som har gjorts är i allmänhet av låg kvalitet (Karlberg & Sundell, 2004).

*Strukturella förutsättningar och åtgärder.* I ett informationsblad (Skolverket, 2005) riktat till gymnasieelevers föräldrar sammanfattas förutsättningarna för deltagande i denna skolform: den svenska gymnasieskolan är frivillig. Detta gäller deltagande i en utbildning men inte när en utbildning väl är påbörjad. Skälet till den obligatoriska närvaron uppges vara att möjliggöra för eleven att uppnå satta mål och för att läraren ska ha underlag för adekvat betygssättning.

Att undervisningen är obligatorisk är i sig en åtgärd som är värd att diskutera. Det finns inget som tyder på att detta faktum påverkar elevernas beslut om att infinna sig eller inte (Davies & Lee 2006). Vissa forskare har därför ifrågasatt meningen med obligatorisk närvaro och förespråkar ett synsätt där närvaro ska förstås som ett kontrakt mellan eleven och skolan (Davies & Lee 2006).

Om en elev i den svenska gymnasieskolan skolkar över 20 % ska skolan rapportera detta till centrala studiestödsnämnden, CSN. Denna kontaktar i sin tur berörda föräldrar som får två veckor på sig att reagera. Om rapporteringen stämmer fattas beslut om indraget studiemedel. Om så sker meddelas även försäkringskassan, vilket i sin tur kan påverka förlängt underhållsstöd, bostadsbidrag och flerbarnstillägg. Detta är i sig ingen metod att minska skolk utan handlar om att bidrag endast ska ges till dem som är berättigade till det.

Frågan om ett mer systematiskt arbete med att minska frånvaron har under senare år lyfts i svensk debatt. En ingång som föreslagits är att mer aktivt än idag koppla närvaro till studiemedel, exempelvis genom att detta betalas ut per dag (Höglund, 2007). Den borgerliga regeringen med folkpartiet i spetsen har bestämt sig för att skolket ska redovisas i betyget. Detta införs i Stockholm höstterminen 2007 och i riket i början av 2008 i samband med att regeringen presenterar en ny skollag.

I England har man prövat en modell där föräldrarna kontaktas den första dagen eleverna är frånvarande. Teoretiskt sätt finns det fördelar med detta i och med att man visar att

skolan bryr sig och lägger grund för ett samarbete mellan hem och skola. Data saknas dock på om detta verkligen fungerar (Reid, 2002).

*Behandlingsrekommendationer utifrån funktionella diagnoser.* Lee och Miltenberger (1996) hävdar att det finns tekniker för att behandla skolk utifrån funktionella diagnoser och att dessa har evidens i olika grad. När eleven undviker skolan eftersom det finns någonting obehagligt där rekommenderas *systematisk desensibilisering* eller *in vivo desensibilisering*. Detta innebär i princip att närma sig det som är obehagligt på ett systematiskt sätt, i det första fallet genom att visualisera det som är obehagligt och i det senare i praktiken. Desensibilisering enligt Wolpe (1988) gör även bruk av progressiv muskelavslappning.

Då det som undviks snarare är den sociala samvaron och risken att bli granskad och utvärderad framhävs kognitiva tekniker samt modellerande enligt Bandura (1969). Det senare innebär att eleven får erfarenhet av hur närmande i sociala situationer kan ske genom att betrakta andra och sedan själv öva detta, exempelvis i form av rollspel.

Om funktionen av beteendet är att söka uppmärksamhet rekommenderas beteendeterapi, där syftet är att forma det önskade beteendet genom att släcka ut det oönskade, eller förstärka ett alternativt beteende. Detta är också rekommendationerna då skolket fyller funktionen att komma åt någonting önskat som finns utanför skolan. Mer konkret föreslår man här kontroll över kontingenser, det vill säga vilka konsekvenser elevens beteende får. Detta kan ta sig formen av förstärkningsprogram. Vi vet från mentorsprogram från Hawaii (Karlberg & Sundell, 2004) att uppmuntran kan ha positiv inverkan på närvaron om den ges kontingent, vilket innebär att den ges i direkt anknytning till det önskade beteendet. För yngre elever kan även mer konkreta förstärkningsprogram där belöningar som godis och beröm ges då eleven uppvisar det önskade beteendet. Varken social eller materiell uppmuntran verkar dock fungera om det ges ickekontingent, på ett mer generellt plan (Karlberg & Sundell, 2004).

#### *Motivationsarbete i skolan och motiverande samtal (MI)*

En stor del av skolforskningen fokuserar på att beskriva problemet och vad det beror på, vilket inte självklart leder till slutsatser om vad som kan göras för att öka närvaron. Frågan som ställs är generellt snarare ”varför är du borta hälften av lektionerna?” än ”varför är du närvarande hälften av lektionerna?” Som uttryckt av Davies och Lee (2006, s. 209): ”*Vi har i för låg grad undersökt varför de flesta unga faktiskt går till skolan*”. Detta gör paradoxalt nog att vi vet mer om vad som motiverar elever att inte gå till skolan, än att gå till skolan.

Utgångspunkten i denna studie är därför att skapa motivation utifrån elevernas egna skäl till att närvara i undervisningen. Den metod som potentiellt skulle kunna fylla denna funktion är Motivational Interviewing, (MI), här översatt motiverande samtal<sup>1</sup> (Miller & Rollnick, 2004). En del försök att applicera MI i skolan har gjorts tidigare, även i Sverige (Lundgren & Lökholt, 2007). Hittills finns dock bara empiriska undersökningar av MI i skolmiljö i samband med substansberoende (ex. Kelly & Lapworth, 2006). Detta är även det område där metoden i övrigt är mest beforskad och har bäst stöd (Dunn, DeRoo & Rivara, 2001).

I Sverige har man inom kriminalvården gjort en stor satsning på MI där i stort sett all personal har erhållit tre dagars workshop i metoden. Senare har även en manual (Farbring & Berge, 2006) för fem semistrukturerade MI-samtal utvecklats och använts. Manualiserad MI, som i många sammanhang kallar för *motivational enhancement therapy*, MET, underlättar forskning och utbildning men är samtidigt behäftad med en del problem, exempelvis att det försvårar följsamhet gentemot klienten (Miller, Amrhein, Yahne & Tonigan, 2003).

Fem samtal, som Farbring och Berge (2006) beskriver i sin manual, är en vanlig dos i MI-sammanhang, det finns även exempel på mindre doser, ner till en enskild session (ex. Kelly & Lapworth, 2006).

*Motiverande samtal.* MI har, som nämnts, beskrivits som en klientcentrerad, direktiv metod (Miller & Rollnick, 2003). Detta innebär att den som använder metoden är följsam gentemot klienten men ändå kan ha en riktning. Syftet är att skapa en upplevelse av diskrepans mellan det klienten vill uppnå och det aktuella problembeteendet. När det gäller skolk skulle en möjlig ingång kunna vara att låta eleven beskriva hur denne vill ha det om exempelvis fem år och huruvida det nuvarande sättet att sköta skolan leder dit eller inte.

En viktig komponent är också att understödja klientens tilltro till sin egen förmåga att göra en förändring (*self efficacy*) (Bandura, 1982). Centralt är att detta görs i en anda av empati, vilken förmedlas aktivt genom att spegla och sammanfatta klientens utsagor, samt det som kallas för *MI-spirit*, vilket handlar om en förmåga att följa klienten och utgå ifrån denne snarare än metoden. Arbetssättet i motiverande samtal är inte konfrontativt utan strävar efter att bemöta motstånd indirekt ("*roll with resistance*") och undvika argumentation.

---

<sup>1</sup> Förkortningen MI behålls för att skilja ut den specifika metoden från motiverande samtal i största allmänhet.

På senare år har *förändringsprat* och *motståndsprat* blivit centrala begrepp inom MI (Farbring & Berge, 2006). Förändringsprat innebär allt som klienten säger som antyder att denne ser ett problem med sitt nuvarande beteende och uttryck av behov, vilja och förmåga att förändra problembeteendet. Hit hör också utsagor om vad denne ska göra för förändringar, så kallat *görprat*. Motståndsprat är motsatsen till förändringsprat. Förändringsprat har visat sig vara en prediktor för beteendeförändring (Moyers m.fl., 2007) och anses därför kunna fungera som en kompass för behandlaren att styra efter i samtalet (Farbring & Berge, 2006). En utförlig beskrivning av principerna i MI finns i Miller & Rollnick (2004). Se även manualen för den intervention som utfördes i detta arbete i bilaga A.

Som nämnt kan ett problem med att manualisera MI vara att följsamhet gentemot klienten hindras. Eftersom MI är en klientcentrerad metod så följer behandlaren klienten och anpassar sina interventioner utifrån dennes beteende. Exempelvis har det visat sig vara olämpligt att upprätta en förändringsplan innan klienten har yttrat tillräckligt med förändringsprat. Manualiserad MI, eller MET, är en kompromiss mellan att följa klienten och att standardisera samtalen i den meningen att ett visst antal moment ska finnas med. Skälen till att använda manual är att försäkra sig om att samtalen blir så lika att det är meningsfullt att klassificera dem som samma intervention. Eftersom följsamhet gentemot klienten är en kärnprincip i MI är manualiserad MI ofta semistrukturerad. Ett visst antal moment finns med men samtidigt är några av dem frivilliga eller görs beroende på hur klienten agerar i samtalen. Ett exempel skulle kunna vara att ett moment om att stärka självkompetensen hos klienten görs endast om denna tidigare bedömer att hon har låg tilltro till att göra en förändring.

*Varför pröva MI som en intervention mot frånvaro?* Det finns en del skäl till att MI skulle kunna vara en användbar metod att bemöta elever som skolkar. Nedan skisseras några i punktform:

1. MI har visat lovande resultat med varierande problem och populationer exempelvis alkohol, narkotikamissbruk, diabetes, högt blodtryck och dubbeldiagnoser (Farbring & Berge, 2006). Detta ger hopp om att bidra till att fylla det tomrum som utgörs av brist på evidensbaserade metoder i skolan i allmänhet och mot skolk i synnerhet.
2. När vi arbetar med MI är det inte en förutsättning att eleven själv i utgångsläget ser skolket som ett problem, vilket också ofta är fallet (Brottsförebyggande rådet, 2005). Syftet med metoden är just att undersöka ambivalensen, att det både kan finnas bra och dåliga saker med att skolka, och

sätta detta i relation till elevens egna mål och intressen (Miller & Rollnick, 2004).

3. I MI strävar behandlaren efter att förstärka självkompetensen vilket kan visa sig vara värdefullt då bristande tilltro till sin egen förmåga kan spela en avgörande roll för många skolkare (Kaplan, Peck & Kaplan, 1995).
4. Skolk kan fylla ett flertal funktioner och ta sig olika former (ex Kearny, 1993). Det kan därför vara meningsfullt att utgå från en klientcentrerad metod som MI där bemötande naturligt anpassas efter den aktuella elevens förutsättningar.
5. MI är särskilt utvecklat för att bemöta motstånd (Miller & Rollnick, 2004) som eventuellt är att förvänta i denna population, där skolk på gruppnivå inte uppfattas som något stort problem.
6. MI är också prövat i kombination med andra insatser (Burke, Arkowitz & Menchola, 2003) vilket skulle kunna underlätta om man vill kombinera metoden med befintliga åtgärder mot skolk.

### *Syfte och hypoteser*

*Syfte.* Att pröva en manualiserad form av motiverande samtal som en intervention mot frånvaro i gymnasieskolan.

*Hypotes 1.* Manualiserad MI fungerar bättre än skolornas nuvarande åtgärder för att öka elevernas närvaro.

*Hypotes 2.* Fördelarna med MI beror inte enbart på generella effekter utan även specifika effekter som har med metoden som sådan att göra.

*Hypotes 3.* Manualiserad MI fungerar på ett sådant sätt som MI förväntas fungera generellt. Ett försök att specificera de specifika effekterna i MI görs i underhypotes 3:1 – 3:5.

3:1 – Positivt samband mellan styrka på förändringsprat och närvaro i skolan

3:2 – Negativt samband mellan motståndsprat och närvaro i skolan

3:3 – Positivt samband mellan skattning av empati och närvaro i skolan.

3:4 – Positivt samband mellan MI – spirit och närvaro i skolan

3:5 – Positivt samband mellan hur väl manual följdes och närvaro i skolan.

*Hypotes 4.* Manualiserad MI påverkar män och kvinnor på samma sätt beträffande förändring i frånvaro.

*Hypotes 5.* Det bör finnas ett samband mellan hur eleven placerar sig i Prochaska & DiClementes förändringsmodell som mätt med URICA och förändring i frånvaro.

## METOD

### *Design*

Undersökningen är en randomiserad kontrollgruppsstudie. Randomiserad tilldelning till tre olika grupper gjordes, där en grupp (*experimentgruppen*  $n = 30$ ) gavs manualiserad MI i två samtal och en grupp (*kontrollgrupp 1*  $n = 30$ ) gavs ett kortare validerande samtal. *Kontrollgrupp 2* ( $n = 29$ ) gavs ingen intervention.

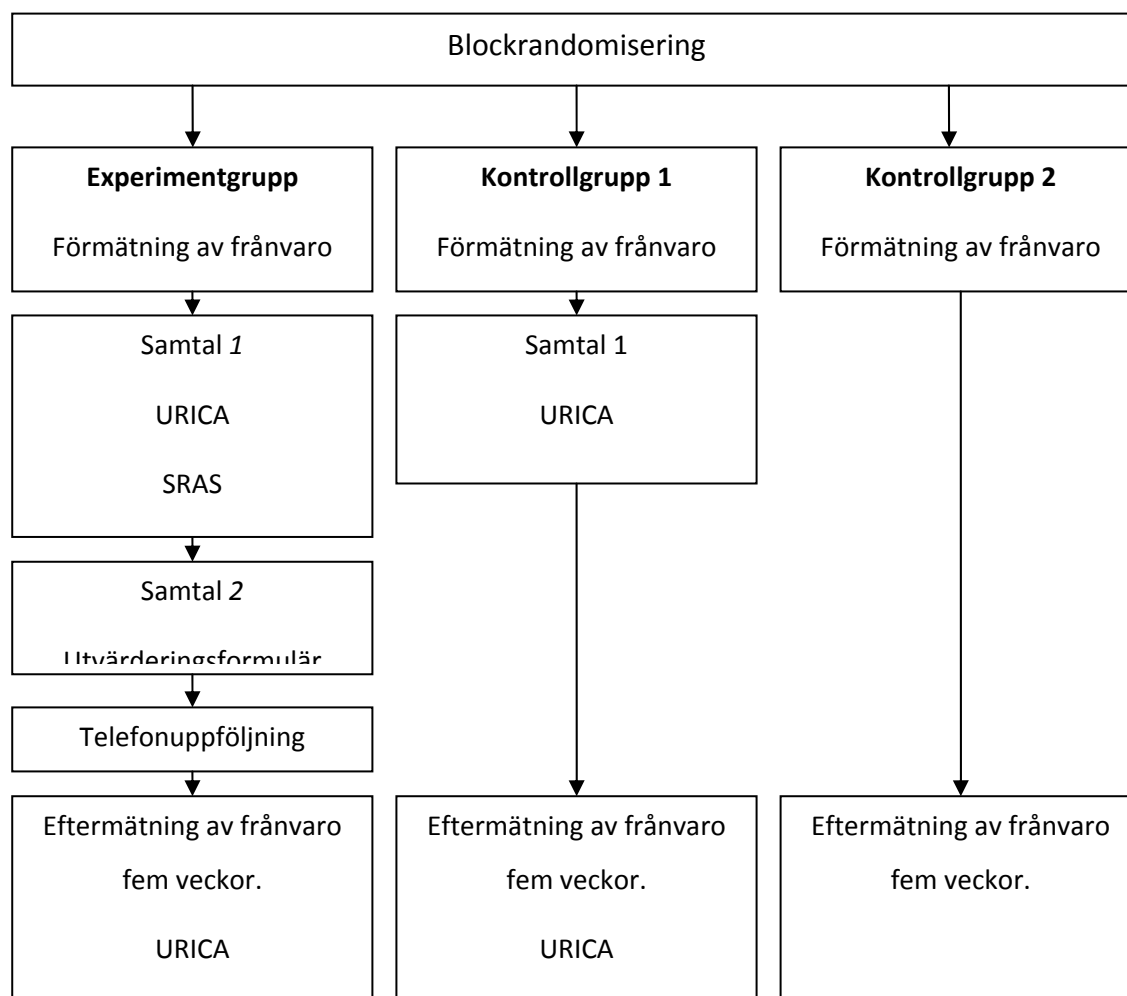
Experimentgruppen och kontrollgrupp 1 testades före och efter intervention med URICA och SRAS. Båda samtalen i experimentgruppen skattades av respektive behandlare enligt ett utvärderingsformulär (se bilaga B). Frånvarostatistik för samtliga grupper uppmättes fem veckor före och fem veckor efter genomförd intervention.

Hypotes 1 och 2, angående interventionens allmänna och specifika effektivitet, besvarades genom jämförelse mellan gruppernas förändringar i frånvaro mellan för- och eftermätning.

Hypotes 3, angående huruvida interventionen fungerar på ett sådant sätt som MI förväntas fungera generellt, mättes med ett egenkonstruerat utvärderingsformulär (bilaga B), som korreleras med förändringar i frånvaro.

Hypotes 4, angående huruvida interventionen påverkar män och kvinnor på samma sätt undersökes genom att mäta skillnaden mellan könen i frånvaro i experimentgruppen, före och efter intervention.

Hypotes 5, angående samband mellan hur eleven placerar sig i Prochaska & DiClementes förändringsmodell och förändring i frånvaro mättes genom att korrelera URICA med förändring i frånvaro.



Figur 1: Flödesdiagram över studiens förlopp.

### Procedur

Ledningsgrupperna i Malmös samtliga kommunala gymnasieskolor kontaktades med en förfrågan om att ingå i studien. Av dessa uppgav hälften ett intresse för att delta. Studien utfördes slutligen på två skolor, en med praktisk inriktning och en med teoretisk inriktning. Avgränsningen till två skolor gjordes för att möjliggöra att interventionen skulle kunna genomföras inom en avgränsad tid men ändå bibehålla viss bredd i urvalsgruppen.

En lista på de elever i årskurs två som hade en ogiltig frånvaro som översteg 10 % den aktuella perioden sammanställdes av respektive skolledning. Ur denna grupp (n=89) blockrandomiserades deltagarna till tre grupper, en experimentgrupp och två kontrollgrupper.

Deltagarna i experimentgruppen och i den första kontrollgruppen kontaktades brevlades av sin skola med en kallelse till ett eller två samtal, beroende på grupp (se bilaga F).

De kontaktades även via telefon en till två dagar innan mötet för att kontrollera att de hade möjlighet att komma samt ge dem utrymme att ställa frågor och ge sitt medgivande.

Samtalen var schemalagda så de skulle passa med elevens ordinarie schema. I de fall samtalen krockade med ordinarie schema gavs eleven ledigt av skolan för att kunna delta i samtalen.

I samband med första samtalet i experimentgruppen och samtalet med den första kontrollgruppen ombads deltagaren att fylla i formulären URICA och SRAS. Samtalen förlöpte som angivet i manualen, (se bilaga A) under april 2007 i lokaler som tillhandahölls av skolorna. I slutet av första samtalet med experimentgruppen gavs en handskriven lapp med tiden för det andra samtalet. Som nämnts fyllde behandlarna i ett utvärderingsformulär efter första och andra samtalet med experimentgruppen.

Deltagarna i experimentgruppen erbjöds en uppföljning per telefon ett par veckor efter avslutad intervention. I denna efterfrågades hur det hade gått sedan sista samtalet samt upplystes om hur eftermätningarna skulle gå till. Ett kuvert innehållande URICA samt ett eftermättningsformulär (bilaga B) delades ut av en lärare till deltagarna i experimentgruppen och den första kontrollgruppen.

### *Instrument och analys*

#### *Statistisk analys*

Alla beräkningar och all sammanställning av data har genomförts med Statistical Package for Social Sciences, SPSS version 15. För beräkning av skillnader mellan grupper och skillnad mellan kön användes *Analysis of variance*, ANOVA för upprepade mätningar. En faktor med två nivåer definierades, nivåerna var före intervention och efter intervention. Därefter definierades variabeln grupp respektive kön till mellangrupsvariabel.

#### *Frånvaromåttet*

Frånvarostatistik erhöles från respektive skola. Rutinen för att mäta frånvaro på skolorna ser ut på följande sätt: lärare rapporterar närvaro för elever i sin klass till en sekreterare som jämför namnen med vilka som sjukanmält sig eller anmält annan giltig frånvaro. Därefter bokförs varje elevs frånvaro i kategorierna *total frånvaro*, *anmäld frånvaro* och *ej anmäld frånvaro*. Frånvaron som används i detta arbete är det som kallas total frånvaro och som utgörs av summan av anmäld och ej anmäld frånvaro. På så sätt undviks möjligheten att någon av grupperna sjukanmäler sig i större utsträckning än andra trots att de är friska.



Mängden verklig sjukdom förutsätts fördela sig jämnt över urvalet och skillnaden mellan elevers totala frånvaro kommer då att utgöras av den frånvaro som anses som ogiltig.

Måttet frånvaro utgjordes i denna studie av det procentuella genomsnittet för en elev under en femveckorsperiod före intervention och en femveckorsperiod efter intervention. De olika skolorna hade olika antal timmar som var möjligt att närvara under dessa perioder. Att vara frånvarande 20 timmar under en femveckorsperiod kunde alltså ge i olika resultat beroende på vilken skola eleven gick på. Dock så skiljde det inte mer än 3 % mellan de elever som hade flest antal timmar i undervisningsplanen under dessa femveckorsperioder och de som hade minst antal timmar. En skillnad som betraktas som marginell i sammanhanget.

Frånvaromåttet som används blir ett rättframt beteendemått. Något som föredrogs i denna studie framför alternativet som hade varit att använda någon typ av formulär för att mäta inre variabler (ex. stress, självkänsla eller implicita attityder), vilka har en möjlig korrelation med beteendeförändring. Frånvaromåttet användes för beräkning av huvudhypotes samt beräkning av skillnader mellan kön. Frånvaromåttet användes även vid undersökning av samband mellan utvärderingsformuläret och utfallet.

#### *Utvärderingsformulär*

För att undersöka hypotes 3 (Manualiserad MI fungerar på ett sådant sätt som MI förväntas fungera generellt) används ett utvärderingsformulär med fem frågor som skattas från 1-7. De fem områden som undersökts är: *Hur väl följdes manualen, styrkan på det förändringsprat som förekom, i vilken utsträckning motstånd förekom, graden av visad empati och hur väl "MI – spirit" följdes.*

*Hur väl följdes manualen?* Syftet med denna fråga är att undersöka om det fanns något samband mellan manualföljande och graden av förändring hos eleven. Att använda manual för MI är enligt en del forskning paradoxalt (Miller m.fl., 2003) och bör undvikas. Samtidigt har andra forskare nått framgång med manualiserad MI exempelvis Farbring och Berge (2005). Därför var det viktigt att undersöka denna aspekt av arbetet. Vidare i den här undersökningen, med tanke på behandlarnas begränsade utbildning, var manualen det som var lättast för metodhandledaren att kontrollera och godtaga som MI-konsistent. Till skillnad från det behandlarna säger under sessionerna, vilket inte kan inspekteras i samma utsträckning.

Skulle undersökningen ge stöd till huvudhypotesen eller vederlägga densamma blir ett mått på manualföljandet bidragande till att avgöra vad det var som faktiskt påverkade

eleverna i studien. Manualföljandet skattades från ett till sju där ett motsvarade ”*inte alls enligt manualen*” och sju motsvarade ”*perfekt enligt manualen*”.

*Styrkan på det förändringsprat som förekom.* Det har empiriskt visat sig att styrkan på det som kallas förändringsprat hos klienten är en av dem mest predicerande variablerna vad gäller en framtida beteendeförändring (Moyers m.fl., 2007). Denna variabel blev därför ett naturligt steg på vägen att undersöka om den här typen av manualiserad MI fungerar som MI förväntas göra. Styrkan på förändringspratet skattades från ett till sju där ett motsvarade ”*inget förändringsprat*” och sju motsvarade ”*mycket starkt förändringsprat*”.

*I vilken utsträckning förekom motstånd.* Det som i MI kallas motstånd (exempelvis att argumentera, avbryta eller förneka problemen) har visat sig korrelera med ett negativt behandlingsresultat (Miller & Rollnick, 2003). Att möta motstånd är en av kärnpunkterna i tillämpningen av MI. I vilken utsträckning motstånd förekom skattades från ett till sju där ett motsvarade ”*inget motstånd*” och sju motsvarade ”*mycket motstånd*”.

*Bedömning av graden visad empati.* Empati (att förmedla förståelse och acceptans) har ett tydligt samband med behandlingsresultat (Miller & Rollnick, 2003) och särskilt samvarierar resultatet med att klienten upplever sig förstådd snarare än att behandlaren tycker sig förstå. Empatin skattades från ett till sju där ett motsvarade ”*låg grad av empati*” och sju motsvarade ”*hög grad av empati*”.

*Bedömning av MI -Spirit.* Det som kallas MI-Spirit är en sammanslagning av i vilken utsträckning samtalet präglas av samarbete mellan behandlare och klient, framkallande snarare än utbildning och autonomi hos klienten. Detta är som centralt i tillämpningen av MI och är nödvändigt för ett samtal ska betraktas som MI-konsistent. Hur väl MI-Spirit följdes skattades från ett till sju där ett motsvarade ”*inte alls*” och sju motsvarade ”*perfekt*”.

#### *University of Rhode Island Change Assessment (URICA)*

URICA är ett frågeformulär som refererar till fyra stadier i Prochaska-DiClementes förändringsmodell (Prochaska & DiClemente 1994). Det utvecklades initialt för att undersöka olika förändringsstadier i psykoterapi (McConaughy, Prochaska & Velicer, 1983). Reliabiliteten har beräknats ligga mellan 0,79 – 0,89 (McConaughy m.fl., 1983; McConaughy, DiClemente, Prochaska & Velicer, 1989). Formuläret innehåller 32 item och varje item är i form av ett påstående som klienten får ta ställning till. Svartalternativen är fem stycken: ”*tar avstånd från helt hållet*”, ”*tar avstånd i viss mån*”, ”*osäker*”, ”*instämmer i viss*

*mån*”, ”instämmer helt och hållet”. Resultatet ges sedan i form av en poäng på varje stadium. Stadierna i URICA är *före övervägandet*, *övervägandet*, *genomförandet* och *vidmakthållandet*. Beslutsstadiet som finns i Prochaska och DiClementes ursprungliga modell finns inte med då dessa fyra stadier står för större delen av den totala variansen. Beslutsstadiet korrelerade starkt med de båda närliggande stadierna (Farbring & Berge, 2005). De olika stadierna beskrivs på följande sätt av Farbring & Berge, (2005).

1. *Före övervägandet*: I stadiet som kallas före övervägandet har klienten inte tänkt så mycket på problemet, klienten ser överhuvudtaget inte sitt beteende som ett problem. Alternativt har klienten försökt förändra sin situation men misslyckats så många gånger att det inte känns som ett alternativ att försöka igen.
2. *Övervägandet*: Detta stadium karakteriseras av ambivalens, klienten ser både för- och nackdelar med sitt beteende. De har tänkt över förändring men finner det svårt av olika anledningar.
3. *Genomförandet*: I detta stadium har klienten börjat pröva på att faktiskt förändra saker och ting. Klienten är beredd eller står i begrepp att förändra.
4. *Vidmakthållandet*: Här har en förändring skett och den största faran nu är återfall i gamla beteendemönster. Det är tämligen vanligt utifrån Prochaska & DiClementes teori att det faktiskt blir ett antal återfall och att en klient går igenom dessa förändringsstadier flera gånger.

URICA används i denna studie i tre syften. Dels som samtalsunderlag, dels för att kartlägga urvalsgruppen och slutligen för att se om det finns ett samband mellan vilket förändringsstadium klienten befinner sig i och vilken förändring denne faktiskt gör. Att försöka knyta en klient till ett visst stadium har varit belagt med vissa problem och validiteten tycks variera med populationen (Carey, Purine, Maisto & Carey 1999). I denna studie har samband mellan URICA och förändring i frånvaro beräknats på två olika sätt. Efter en modell av Stephens, Cellucci, och Gregory (2004).

*Metod 1*: Genom att korrelera vilken kategori som eleven hade högst poäng på med utfallet.

*Metod 2*: Genom att korrelera poängen på respektive kategori med utfallet.

### *School Refusal Assessment Scale – SRAS*

School Refusal Assessment Scale förkortat SRAS är ett frågeformulär som syftar till att kartlägga vilken av fyra funktionella grupper som klienten tillhör (Kearny, 2006). De fyra grupperna är som tidigare nämnts:

1. Undvikande av ”skolrelaterade stimuli”, exempelvis prov, som väcker negativ affektivitet.
2. Undvikande av sociala/utvärderande situationer.
3. Eftersträvar påtagliga förstärkare från signifikanta andra, exempelvis uppmärksamhet av föräldrar.
4. Eftersträvar påtagliga förstärkare utanför skolan, exempelvis spela datorspel.

Formulärets psykometriska egenskaper har utvärderats i (Kearny, 2006) och reliabiliteten för respektive grupp är: 0,82, 0,80, 0,87 och 0,74. I denna undersökning användes SRAS för att kartlägga urvalsgruppen.

### *Deltagare*

Urvalet utgjordes av de elever på de två deltagande gymnasieskolorna som gick i årskurs två och hade en ogiltig frånvaro på minst 10 % under första halvan av vårterminen 2007. Av dessa plockades ett fåtal bort av skolledningen eftersom de var i annan åtgärd. Årskurs två valdes eftersom närheten till examen bedömdes som en alltför kraftfull sammanblandande faktor (Shadish, 2002) för årskurs tre.

Urvalsgruppen (n=89) bestod av 61 män och 28 kvinnor. Dessa fördelades enligt principerna för blockrandomisering till en experimentgrupp (n=30), en första kontrollgrupp (n= 30) och en andra kontrollgrupp (n=29). Samtliga deltagare var 17 eller 18 år gamla förutom en som var 20.

### *Bortfall*

Det externa bortfallet i experimentgruppen var 41,3 % vilket innebär att 17 personer slutförde interventionen. I kontrollgrupp 1 var det externa bortfallet 36,7 % vilket innebär att 19 personer fullföljde deltagandet i denna grupp. I kontrollgrupp 2 fanns inget externt bortfall.

Det fanns inget internt bortfall vad gäller den uppmätta frånvaron, då detta inte krävde elevernas medverkan. De formulär, utvärderingsformuläret, URICA och SRAS som gavs vid första och andra samtalet drabbades inte heller av något internt bortfall. Uppföljningsformulären, URICA och eftermättningsformuläret, drabbades av så stort bortfall (bortfallet var 88,9 %) att de helt utgick ur studien.

### *Grupperna efter bortfall*

*Experimentgruppen.* Efter bortfall bestod experimentgruppen (n=17) av 6 kvinnor och 11 män. Den totala medelfrånvaron hos dessa elever (ogiltig frånvaro + giltig frånvaro) var vid förmätningen 28,8 % av möjlig lektionstid, där maxvärdet var 76,2 % och det minsta värdet var 5,1 %.

*Kontrollgrupp 1.* Efter bortfall bestod kontrollgrupp 1 (n=19) av 6 kvinnor och 13 män. Den totala medelfrånvaron hos dessa elever var vid förmätningen 26,9 % av möjlig lektionstid, där maxvärdet var 66,8 % och det minsta värdet var 4,9 %.

*Kontrollgrupp 2.* Kontrollgrupp 2 (n =29) bestod av 8 kvinnor och 21 män. Den totala medelfrånvaron hos dessa elever var vid förmätningen 32,6 % av möjlig lektionstid, där maxvärdet var 89,6% och det minsta värdet var 9,8 %.

### *Interventionen*

#### *Manual och samtalsstruktur i experimentgruppen*

Samtalsmanualen (bilaga A) utformades i samarbete med en erfaren utbildare i MI. Den är till hög grad inspirerad av de manualer som tidigare finns, framför allt programmanualen för *beteende, samtal, förändring* (Farbring & Berge, 2005) som används inom kriminalvården och den manual som användes i *Project Match* (Miller, Zweben, DiClemente & Rychtarik, 1994).

I det första samtalet beskrevs ramarna för interventionen. Resten av samtalet skedde utifrån en bedömning som eleven själv fick göra om hur gärna han/hon vill förändras och hur stor tilltron var till att kunna göra denna förändring. Det gavs även möjlighet att diskutera frånvaron i ljuset av hur det har sett ut tidigare och vad eleven ser som mål och förhoppningar inför framtiden. Detta samtal avslutades med en potentiell förändringsplan, hur förändring skulle kunna gå till väga. En viktig punkt var även att förstärka elevens självkompetens vilket exempelvis kunde ske genom att låta honom/henne beskriva en tidigare lyckad förändring.

Det andra samtalet inleddes med en sammanfattning av det första. Därefter gavs feedback på de formulär som fylldes i innan det första samtalet. Resten av samtalet handlade om att utforska ambivalensen, vad som kan vara bra och mindre bra med att vara borta från skolan ibland. Samtalet avslutades med en mer konkret förändringsplan samt ett erbjudande om telefonuppföljning några veckor senare.

### *Behandlare*

Interventionen gavs av uppsatsförfattarna som vid utförandet gick nionde terminen på psykologutbildningen vid institutionen för psykologi, Lunds universitet. De genomgick inom ramen för denna utbildning grundläggande psykoterapiutbildning med kognitiv- och beteendelinriktning. Behandlarnas utbildning i MI uppskattas till cirka 40 timmar med workshops, föreläsningar och diskussioner. Till detta kommer litteraturstudier. En mindre förstudie gjordes även där samtal med elever på IV-programmet utifrån manualen spelades in. Ett samtal av vardera behandlaren gick igenom tillsammans med en auktoriserad utbildare i MI som godkände dem som MI-konsistent.

### *Kontrollgrupperna*

I studien deltog, förutom experimentgruppen två kontrollgrupper. Kontrollgrupp 2 erhöll ingen intervention och kontaktades heller inte utan bidrog med rena registeruppgifter. Syftet var att ge möjlighet att studera hur frånvaron förändrades i en grupp som inte får en intervention och inte heller den uppmärksamhet det innebär att kontaktas, få ledigt en lektion för samtal etcetera.

Kontrollgrupp 1 fick just den uppmärksamheten, men inte MI - interventionen. Förfarandet var detsamma som med experimentgruppen; en kallelse skickades ut och kontakt togs per telefon dagarna innan samtalet. Skillnaden var att istället för MI fick kontrollgrupp 1 ett kortare ”*validerande samtal*”, vilket innebar att behandlarna frågade öppet runt skolgång och frånvaro och visade intresse för elevens perspektiv. Syftet med kontrollgrupp 1 var alltså att skilja ut mer generella faktorer i förändring, exempelvis uppmärksamhet, från specifika faktorer som är förknippade med MI, exempelvis framkallande av förändringsprat.

### *Etik*

Etiska hänsynstaganden har gjorts utifrån humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådets etikregler (Vetenskapsrådet, 1990) enligt nedan.

1. I enighet med *informationskravet* har de som berörts av studien informerats, både om studiens syfte och om att deltagande är frivilligt. Detta har skett i den skriftliga kallelsen (se bilaga F) samt i samband med första samtalet. Även föräldrarna har meddelats i de fall eleven var omyndig (se bilaga D).
2. I enighet *samtyckeskravet* har frivillighet betonats både i skrift se (bilaga D) samt i samband med samtalen. Även föräldrarna har kontaktats om deltagaren har varit under 18.

3. I enighet med *konfidentialitetskravet* har deltagarna både skriftligt och muntligt garanterats anonymitet.
4. I enighet med *nyttjandekravet* har insamlade data enbart använts i föreliggande uppsats.

## RESULTAT

### *Deltagarstatistik*

För att kartlägga grupperna i studien gjordes en indelning av eleverna utifrån SRAS. SRAS ger en bild av vilken funktion som skolkbeteendet har. De funktionella grupper som anges i tabellen förklaras här på nytt.

*Funktionell grupp 1:* undviker skolrelaterat stimuli som väcker negativ affektivitet.

*Funktionell grupp 2:* undviker sociala situationer som väcker negativ affektivitet.

*Funktionell grupp 3:* eftersträvar påtagliga förstärkare från signifikanta andra.

*Funktionell grupp 4:* eftersträvar påtagliga förstärkare utanför skolan.

### *Tabell 1*

*Visar på hur stor andel i varje grupp som placerar sig i respektive funktionella undergrupp så som mätt med SRAS.*

Funktionell grupp	Experimentgrupp	Kontrollgrupp
	1	
1	29,4% (5st)	21,1% (4st)
2	0	0
3	11,8% (2st)	0
4	58,8% (10st)	78,9% (15st)

I tabellen ovan syns tydligt att de flesta som har ogiltig frånvaro uppger att de i främsta hand skolkar för att ta del av sådant som är förstärkande utanför skolan.

Tabell 2 visar hur eleverna i experimentgruppen och kontrollgrupp 1 placerat sig i Prochaska och DiClementes förändringsmodell, mätt med URICA enligt modell 1. Det vill säga, eleven sägs vara i det stadium där han/hon hade högst poäng.

Tabell 2

*Hur stor andel som haft högst poäng på respektive stadium.*

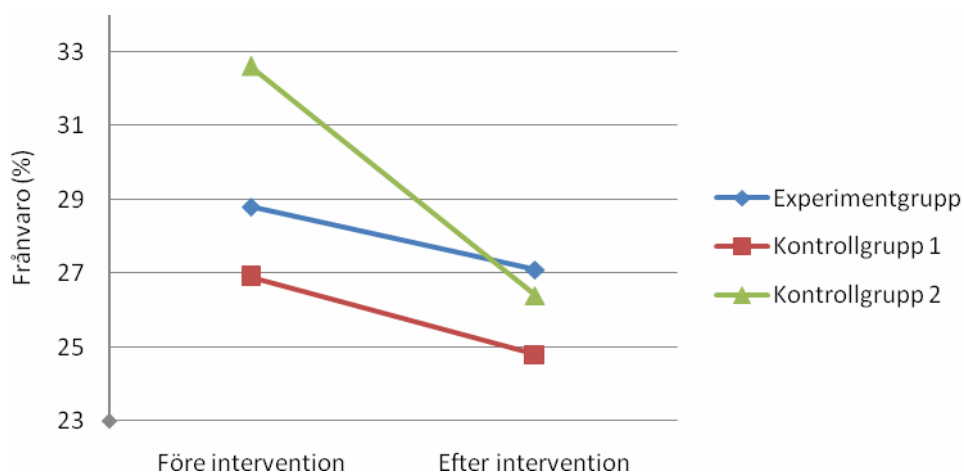
Stadium	Experimentgrupp 1	Kontrollgrupp
1. Före övertvägande	17,6% (3st)	5,3% (1st)
2. Övertvägande	41,2% (7st)	21,1% (4st)
3. Genomförande	41,2% (7st)	57,9% (11st)
4. Vidmakthållande	0	15,8% (3st)

Tabell 2 visar att de allra flesta eleverna enligt URICA befinner sig i genomförandefasen.

*Hypotes 1, Manualiserad MI fungerar bättre än skolornas treatment as usual för att öka elevernas närvaro. Hypotes 2, Fördelarna med MI beror inte enbart på generella effekter utan även specifika effekter som har med metoden som sådan att göra.*

Hypotes 2 förutspådde att experimentgruppen som får manualiserad MI kommer att minska sin frånvaro mer än kontrollgrupp 1 som får ett allmänt samtal och hypotes 1 förutspådde att experimentgruppen kommer att minska sin frånvaro mer än kontrollgrupp 2 som får treatment as usual. Figur 2 ger en överblick över hur elevernas frånvaro förändrades från förmätningen till eftermätningen.





Figur 2. ANOVA för upprepade mätningar som åskådliggör frånvaron för alla deltagare i experimentet, före och efter intervention, uppdelat på grupp. N=17 p=0,389 F=0,958

Det finns ingen signifikant skillnad mellan grupperna, manualiserad MI har således inte effekten som hypotes 1 och hypotes 2 förutsåg och påverkar inte experimentgruppen så att den på något sätt skiljer sig från någon av kontrollgrupperna. Det är också värt att notera att F-talet är mindre än ett vilket tyder på att inomgruppsvariationen är större än mellangruppsvariationen.

*Hypotes 3, Manualiserad MI fungerar på ett sådant sätt som MI förväntas fungera generellt.*

Hypotes 3:1 - 3:5 förutspår att utvärderingarna av samtalen i experimentgruppen ska korrelera med skillnad i frånvaro i enlighet med empirin kring MI. För att undersöka detta gjordes korrelationsanalyser mellan utvärderingarna, enligt utvärderingsformuläret, och förändring i frånvaro vilka presenteras i tabell 6. I tabell 3 och tabell 4 ges en översikt över hur samtalsledarna skattade samtalen och i tabell 5 åskådliggörs summan av skattningarna för varje skala.

I tabell 3 ges en överblick över hur behandlarna skattade förstasamtalet på de olika faktorerna. Det vill säga hur många förstasamtal som skattades som en etta i manualföljande, hur många förstasamtal som skattades som en tvåa i manualföljande och så vidare.

Tabell 3

Frekvenstabell över utvärdering samtal 1, varje skala skattades från 1-7. N=16

Skala	Antal							Notering
	1	2	3	4	5	6	7	
Manual	1	1	1	3	4	6	0	I vilken utsträckning manualen följdes
Förändringsprat	0	2	7	1	5	1	0	Styrkan på det förändringsprat som förekom
Motstånd	2	3	2	3	5	0	1	I vilken utsträckning motstånd förekom
Empati	0	0	0	2	5	7	2	Graden visad empati
MI – Spirit	0	0	1	2	8	4	1	Hur väl följdes det som kallas "MI – Spirit" under samtalet

I tabell 4 ges en överblick över hur behandlarna skattade andrasamtalet på de olika faktorerna. Det vill säga hur många andrasamtal som skattades som en etta i manualföljande hur många andrasamtal som skattades som en tvåa i manualföljande och så vidare.

Tabell 4

Frekvenstabell över utvärdering samtal 2, varje skala skattade mellan 1-7. N=16

Skala	Antal							Notering
	1	2	3	4	5	6	7	
Manual	2	3	4	5	1	2	0	I vilken utsträckning manualen följdes
Förändringsprat	1	2	8	3	2	1	0	Styrkan på det förändringsprat som förekom
Motstånd	4	4	3	2	1	1	2	I vilken utsträckning motstånd förekom
Empati	0	0	3	2	8	4	0	Graden visad empati
MI – Spirit	0	1	4	6	4	1	0	Hur väl följdes det som kallas "MI – Spirit" under samtalet

I tabell 5 ges en översikt över hur den totala poängen från utvärderingsformulären förändrades från samtal 1 till samtal 2. Sammanlagt skattades 16 förstasamtal och 16 andrasamtal. Den totala poängen kommer från summan av skattningarna . Höga skattningar ger således en hög totalpoäng.

Tabell 5

Total poäng för alla i experimentgruppen, skillnaden mellan samtal 1 och samtal 2 analyserades med t-test för beroende grupper.

Skala	Samtal 1	Samtal 2	Sig.
	Total poäng	Total poäng	
Manual	74	56	0,005*
Förändringsprat	60	54	0,232
Motstånd	58	53	0,441
Empati	89	76	0,000*
MI-Spirit	82	65	0,001*

\*p<0,05 – skillnaden mellan grupperna är signifikant

Tabell 5 åskådliggör att skattningen av manulföljandet sänktes signifikant liksom skattningen av empati och MI-spirit. Förändringsprat och motstånd genomgår ej någon signifikant förändring mellan samtal 1 och 2.

I tabell 6 följer den slutliga korrelationen mellan de faktorer som skattades i utvärderingsformuläret och skillnader i frånvaro.

Tabell 6

Korrelationsanalys mellan utvärderingar av samtal och förändring i frånvaro. Utförs med Kendalls tau-b.

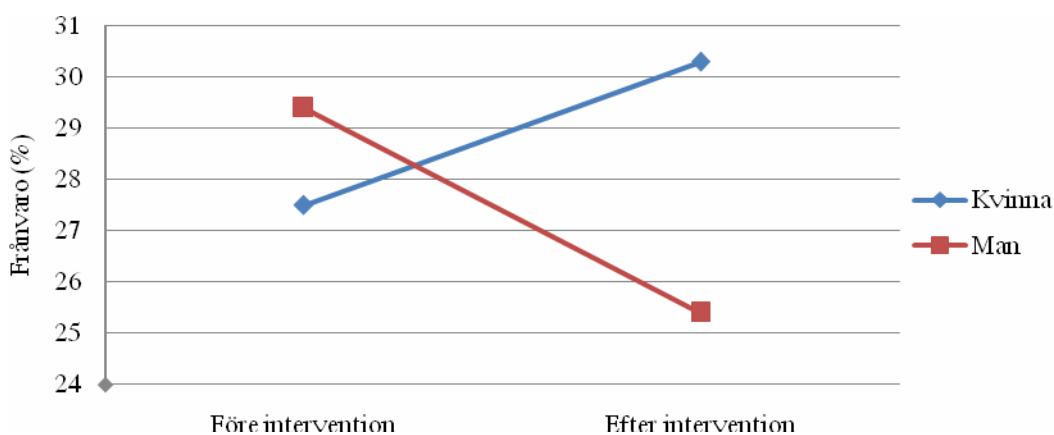
Skala	Utvärdering efter samtal 1			Utvärdering efter samtal 2		
	Korr. resultat	med	Sig.	Korr. resultat	med	Sig.
Manual	-0,15		0,45	-0,04		0,85
Förändringsprat	0,14		0,50	0,08		0,70
Motstånd	-0,34		0,08	0,11		0,58
Empati	-0,38		0,06	-0,20		0,31
MI - Spirit	-0,47		0,02*	0,03		0,89

\*p<0,05

Generellt uppvisas svaga korrelationer och hypotes 3:1–3:5 kan ej styrkas. Endast en signifikant korrelation uppmättes; den negativa korrelationen mellan MI-spirit och förändringar i frånvaro, vid samtal 1. Denna korrelation är tvärt emot vad hypotes 3:5 förutspår.

*Hypotes 4 Manualiserad MI påverkar män och kvinnor på samma sätt beträffande förändring i frånvaro.*

Hypotes 4 förutspådde att Manualiserad MI kommer påverka män och kvinnor på samma sätt beträffande förändring i frånvaro. I figur 3 ges en överblick över hur manliga och kvinnliga elevers frånvaro förändrades mellan förmätning och eftermätning.



Figur 3. ANOVA för upprepade mätningar som åskådliggör frånvaro i experimentgruppen, före och efter intervention, uppdelat på kön.  $N=17$   $p=0,405$   $F=0,734$

Det finns ingen signifikant skillnad mellan grupperna, manualiserad MI tycks inte påverka män och kvinnor olika

*Hypotes 5. Det bör finnas ett samband mellan hur eleven placerar sig i Prochaska och DiClementes förändringsmodell som mätt med URICA och förändring i frånvaro.*

Sambanden mellan URICA och förändringen i frånvaro mättes på två olika sätt. Den första mätmetodens resultat presenteras i tabell 7 och den andra i tabell 8. Tabell 7 visar hur poängen på varje faktor korrelerar med förändring i frånvaro. Det vill säga om en hög poäng på faktorn motsvaras av en hög närvaro så blir korrelationen positiv och hög.

Tabell 7

*Korrelationsanalys med Pearsons produktmomentkorrelation.*

Skala	Korr. med frånvaro	Sig.
Före övervägande	-0,038	0,886
Övervägande	-0,073	0,780
Genomförande	-0,201	0,439
Vidmakthållande	-0,230	0,375

I tabell 7 framkommer det att det inte finns några signifikanta samband mellan elevernas resultat på URICA och deras förändring i frånvaro.

I tabell 8 presenteras en korrelation mellan vilket stadium som eleven fick högst poäng på med förändringen i frånvaro. Före övervägande motsvarar stadium 1, övervägande stadium 2, genomförande stadium 3 och vidmakthållande stadium 4. Elever i stadium 4 har enligt teorin kommit längst i förändringsarbetet och har således störst möjligheter till förändring, de i stadium 1 har minst möjlighet till förändring. Hypotes 5 tillsammans med teorin kring Prochaska och DiClementes förändringsmodell förutspår alltså ett positivt samband mellan stadienivå och förändring i frånvaro.

Tabell 8

*Korrelationsanalys mellan URICA och förändring i frånvaro. Utförs med Kendalls tau-b*

	Korr. med frånvaro	Sig.
Stadium	0,192	0,278

Det finns ingen signifikant korrelation mellan vilket stadium eleven befinner sig på i Prochaska och DiClementes förändringsmodell som mätt med URICA och förändringen i frånvaro.

## DISKUSSION

### *Resultatsammanfattning*

#### *Hypotes 1 & 2, angående interventionens allmänna och specifika effektivitet*

Huvudhypotesen i denna undersökning var att manualiserad MI fungerar bättre än skolornas treatment as usual för att öka elevernas närvaro. Inga signifikanta skillnader mellan grupperna som ingick i studien kan påvisas och således går det inte att dra några slutsatser kring interventionens effekt.

Hypotes 2 sade att effekterna av MI inte enbart beror på generella effekter utan även specifika effekter som har med metoden som sådan att göra. Då det inte går att påvisa några effekter, och därmed inte heller någon signifikant skillnad mellan experimentgruppen och kontrollgrupp 1, går det ej att dra några slutsatser kring specifika och generella effekter.

#### *Hypotes 3, angående huruvida interventionen fungerar på ett sådant sätt som MI förväntas fungera generellt*

Denna hypotes, att manualiserad MI fungerar på ett sådant sätt som MI förväntas fungera generellt, uppställdes för att säkra behandlingsintegritet. Hypotesen undersöktes genom att jämföra huruvida de samband som normalt finns vid MI-samtal kunde påträffas även i detta arbete. Utvärderingen av samtalen, så som de skattades av behandlarna på en rad faktorer, korrelerades med utfallet. Ingen av faktorerna förändringsprat, motståndsprat, empati eller manualföljande visar något signifikant samband med utfallet. Faktorn som kallas MI-spirit är den enda faktorn som korrelerar med utfallet, och då enbart vid första samtalet. Korrelationen mellan skattningen av MI-spirit och utfall är negativ, vilket är tvärt emot vad som förväntades av en MI-intervention. Behandlingsintegritet kan med andra ord inte fastställas utifrån gjorda mätningar.

#### *Hypotes 4, angående huruvida interventionen påverkar män och kvinnor på samma sätt*

Frågeställningen kring kön ämnade undersöka om manualiserad MI påverkar män och kvinnor på samma sätt beträffande förändring i frånvaro. Inga signifikanta skillnader förekommer mellan grupperna män och kvinnor.

#### *Hypotes 5, angående samband mellan URICA och förändring i frånvaro*

Denna hypotes undersöker huruvida det finns ett samband mellan hur eleven placerar sig i Prochaska & DiClementes förändringsmodell som mätt med URICA och förändring i

frånvaro. Det finns i den här undersökningen inte några signifikanta samband mellan utfallet på URICA och förändring i frånvaro.

### *Metodologiska problem*

#### *Bortfall*

På sätt och vis ligger det i sakens natur att en studie om skolk drabbas av stort bortfall då att inte dyka upp är problembeteendet. Denna studie är inget undantag. Det höga bortfallet i experimentgruppen, 41,1 % innebär ett allvarligt hot mot möjligheterna att dra slutsatser av resultaten. Även kontrollgruppen drabbades av stort bortfall, 36,7 %.

Kontrollgrupp 2 drabbades inte av något bortfall eftersom denna bidrog med rena registeruppgifter och alltså inte behövde infinna sig. Detta gör att grupperna inte kan anses vara sammansatta på liknande sätt, trots randomisering, eftersom bortfallet inte nödvändigtvis är slumpmässigt. Det går inte att utesluta att de som inte deltog i samtalen är en subgrupp, exempelvis mer problematiska skolkare. Det har inte funnits några möjligheter att undersöka om de som föll bort från studien skiljer sig från övriga i urvalet eftersom bortfallet skedde innan förmätningen.

För att förebygga bortfall kontaktades deltagarna per telefon inför första samtalet vilket har visat sig användbart i tidigare forskning. Vårt intryck är att det är ett användbart tillvägagångssätt även i detta sammanhang. En faktor som kan förväntas påverka bortfall är hur interventionen placeras i förhållande till undervisning, det är att föredra att det inte uppstår håltimmar mellan lektion och samtal.

#### *Begreppsvaliditet och reliabilitet*

*Frånvaro som mått.* När det gäller frånvaron är detta ett till synes objektiva mått. Från skolverkets definition (Skolverket, 2005) vet vi dock att det är läraren som avgör om en elev är frånvarande, eller om skälen som anges för detta är giltiga eller ej. Detta innebär en viss subjektivitet. Vi vet heller inget om hur tillförlitlig rapporteringen är. Att vi har använt av oss randomiserad tilldelning bör i viss mån sprida denna osäkerhet jämt över grupperna.

Ett annat potentiellt problem med frånvaro som mått på beteendeförändring är att en del ogiltig frånvaro kan maskeras som giltig genom att eleven sjukanmäler sig. Vi har därför valt att använda den totala frånvaron som mått. Subjektiviteten i definitionen av frånvaro och osäkerheten i rapporteringen innebär att det finns anledning att i kommande studier undersöka tillförlitligheten av frånvaro som mått.

*Utvärderingsformuläret.* De begrepp som används i det egna utvärderingsformuläret, exempelvis MI-spirit, är otydligt definierade. Till detta kommer att de bedöms subjektivt av respektive behandlare. Ingen möjlighet har funnits att kontrollera interbedömarreliabilitet och det är därför svårt att säga hur pålitliga de är. Om motsvarade formulär används i framtida forskning är det viktigt att utvärdera interbedömarreliabiliteten i detta instrument.

*URICA.* I denna undersökning hittades inga samband mellan svar i URICA och faktiskt beteendeförändring. Detta understryker behovet av objektiva mått för att se om en intervention verkligen har effekt. I den ursprungliga designen var tanken att URICA även skulle användas som eftertest, detta moment utgick dock på grund av bortfall.

Det går inte att utesluta att det har förekommit reaktiva självrapporteringar när det gäller SRAS och URICA.

#### *Sammanblandande faktorer*

*Egenskaper hos urvalet.* En möjlig svårighet med att, efter bortfall, endast ha 17 försökspersoner i experimentgruppen är att det krävs en homogen grupp för att kunna påvisa en signifikant skillnad i frånvaro mellan för- och eftermätning. Vid en ANOVA för mätning av skillnad mellan de tre grupperna visade det sig att inomgruppsvariationen var större än mellangruppsvariationen, något som indikerar stor standardavvikelse i den beroende variabeln, frånvaro.

Förutom heterogenitet är det möjligt att det använda urvalet har andra egenskaper som har påverkat studiens utfall. Urvalet är inte slumpmässigt utan utgörs av tillgängliga subjekt på del skolor som ingick i studien. Inga i urvalet går exempelvis på rent studieförberedande utbildningar. Det är också omöjligt att veta vilket utslag en liknande undersökning hade fått i grundskolan.

*Kontextuella faktorer.* Det går inte att utesluta att interventionen skulle ha haft effekt i en annan kontext. Vi vet från tidigare forskning (Jenner, 2004) att omgivningens bemötande i direkt anslutning till skolkandet har stor betydelse för att öka närvaron. Pedagoger och anställda visste inte vilka elever som ingick i studien och bemötandet förändrades därför inte gentemot eleverna. Att pedagogerna bemöter eleverna utifrån deras bild av dem skulle i enlighet med den så kallade Pygmalioneffekten (Rosenthal & Jacobson, 1968) kunna ha en hämmande effekt på eventuell beteendeförändring. Det är alltså möjligt att interventionen skulle ge ett annat utfall i ett sammanhang där en större del av skolpersonalen var inblandade i projektet.



Tidigare forskning pekar mot att faktorer som arbetsmiljö (Arbetslivsinstitutet, 2000) och familjeförhållande (Karlberg & Sundell, 2004) är vidmakthållande för skolk. Dessa faktorer är omöjligt att påverka direkt genom en individriktad intervention som motiverande samtal. Det är svårt att säga hur stor roll exempelvis arbetsmiljön i skolan har spelat för att vidmakthålla just dessa elevers frånvaro och det är möjligt att en förändring i denna skulle krävas för att interventionen skulle vara verksamt. Samma sak gäller för familjefaktorer. En möjlighet skulle därför vara att kontrollera för sådana relevanta faktorer i framtida studier. En annan möjlighet skulle kunna vara att pröva MI i ett behandlingspaket, exempelvis med kontingent förstärkning.

*Reaktivitet.* Studien innebär en specifik kontext för interventionen där vissa elever kallas vilket medför reaktivitet i experimentsituationen (Shadish m.fl., 2002). Detta är en paradoxal situation då MI går ut på att hjälpa eleven att uttrycka sin egen motivation. Det faktum att behandlarna kom utifrån och inte tillhör skolans egen personal bör också beaktas i detta sammanhang.

Det finns också en möjlighet att kontrollgrupp 1 agerar reaktivt gentemot placebo och förbättras på grund av detta. Samtidigt talar det faktum att skillnaden mot kontrollgrupp 3 inte var större mot detta.

*Dos.* En relevant metodologisk invändning mot undersökningen skulle kunna vara att två samtal är en förhållandevis låg dos. Project MATCH (Miller m.fl., 1994) är en stor studie av manualiserad MI som intervention mot alkoholmissbruk, där används fyra sessioner. I den svenska kriminalvårdens MI-manual "Beteende Samtal Förändring" (Farbring & Berge, 2006) används fem sessioner. Det har i andra sammanhang alltså ansetts nödvändigt med fler sessioner för att få till stånd signifikanta förändringar. Dock så finns det studier där signifikanta beteendeförändringar åstadkommit redan efter en timmes motiverande samtal (Kelly & Lapworth, 2006). Det är rimligt att anta att effekten av en för låg dos resulterar i utebliven beteendeförändring, det vill säga eleverna i undersökningen fortsätter med sin ogiltiga frånvaro i samma utsträckning som förr.

*Interaktion mellan urvalsgrupp och effekt.* MI bygger till viss del på att det är möjligt att få klienten att se sitt beteende som problematiskt. Ofta finns en viss ambivalens kring det egna beteendet, en rökare kan exempelvis se vissa långsiktiga problem med sitt rökande. Det finns studier som tyder på att elever som skolkar inte har så lätt för att se negativa

konsekvenser av sitt handlande. Cirka en tredjedel av flickorna och hälften av pojkarna uppger att det är helt okej att skolka (BRÅ, 2005).

Vidare så kan det utläsas från den funktionella indelningen av deltagarna i experimentgruppen och kontrollgrupp 1 att ungefär 70 % svarar på ett sätt som motsvarar att de har förstärkare utanför skolan, det vill säga att deras beteende styrs i betydligt högre grad av positiv förstärkning än av negativ. Detta ger en upplevelse av valfrihet (Skinner, 1976). Eventuellt skiljer sig populationen i denna undersökning, i detta avseende, jämfört med de missbrukarpopulationer som vanligtvis undersöks i MI-sammanhang. Vid ett missbruk finns abstinens och att använda droger vid abstinensbesvär gör per definition droganvändandet negativt förstärkt. Att agera utifrån negativ förstärkning ger en upplevelse av att vara tvingad, det vill säga inte samma upplevelse av valfrihet som vid positivt förstärkta beteenden. MI fungerar delvis genom att skapa diskrepans mellan det nuvarande beteendet och de önskade konsekvenserna i framtiden. Detta kan vara svårare om det nuvarande beteendet faktiskt har positiva konsekvenser på kort sikt och i vissa fall relativt milda negativa konsekvenser på lång sikt. Med tanke på det generösa urvalskriteriet i detta arbete (minst 10 % ogiltig frånvaro) är det troligt att ett antal elever i urvalet har minimala negativa konsekvenser av sin frånvaro och därmed begränsade incitament för förändring.

Det är även möjligt att den slutliga urvalsgruppgruppen har andra egenskaper som kan vara av relevans för resultatet. En tydligare kartläggning av deltagarna hade visat på detta och det är omöjligt att säga om effekten hade varit en annan om en viss subgrupp hade kunnat kartläggas och kontrolleras för. Från tidigare forskning vet vi exempelvis att det är vanligt att skolka sammanfaller med psykisk ohälsa som depression (Reid, 2003). Någon screening för detta har inte gjorts.

### *Behandlingsintegritet*

En implikation av resultaten från utvärderingsformuläret är att det är rimligt att ifrågasätta om det faktiskt är MI som används i interventionen. Hypotes 3 förutspår att den manualiserade MI som används i undersökningen kommer att fungera på samma sätt som MI förväntas göra generellt. Detta är dock inte fallet och en av faktorerna i utvärderingsformuläret, MI-spirit, visar sig dessutom, vid första samtalet, vara omvänt proportionell mot närvaro i skolan.

De förklaringsalternativ som finns till detta är antingen att utvärderingsformuläret inte fungerar som det är tänkt eller att det inte är MI som används i interventionen. Då vissa samband kan anses väl utforskade, såsom sambandet mellan styrka på förändringsprat och

faktisk beteendeförändring (Moyers m.fl. 2007), så är en sannolik slutsats från resultaten att behandlaren inte kan göra en bra bedömning av de faktorer som är aktuella i utvärderingsformuläret. I alla fall inte genom metoden som används i denna undersökning. Samtidigt framgår det i utvärderingsformuläret resultat som skulle kunna antyda att behandlingen stötte på en del problem. Behandlarnas skattning av motstånd och förändringsprat skiljer sig inte signifikant mellan första och andra samtalet, det gör däremot skattningen av empati och MI-spirit. I idealfallet skulle det förhålla sig tvärt om, empati och MI-spirit på en hög och konstant nivå samtidigt som motståndet sjunker och förändringspratet ökar. Osäkerheten i begreppsvaliditet och reliabilitet gör det dock svårt att dra några slutsatser.

*Problem med manualiserad MI.* Ett möjligt problem med interventionen är den tidigare omnämnda svårigheten med manualiserad MI (Miller m.fl. 2003). MI bygger på att kunna följa klienten och detta innebär även att kunna anpassa interventionen efter var klienten befinner sig. Detta blir ej möjligt i samma utsträckning då interventionen är manualiserad. Behandlarna försökte i denna intervention undvika problemet genom att ha flera olika alternativ att agera efter då samtalet nådde vissa kritiska punkter. Exempelvis vid momentet att göra upp en förändringsplan, detta gjordes endast om behandlaren tyckte att eleven var redo för detta i annat fall gjordes endast en hypotetisk förändringsplan. Det går inte att, utifrån vad som framkommit i denna undersökning, dra någon slutsats om hur den aktuella interventionen påverkats av det faktum att den var manualiserad eller om en lägre grad av struktur hade varit att föredra. Samtidigt är det värt att notera att behandlarnas skattning av i vilken grad de följde manualen sjönk signifikant mellan första och andra samtalet. Detta gör att det är svårt att veta i vilken grad manualen följdes och vilken betydelse detta har för utfallet.

*Behandlarna.* Ytterligare en faktor som gör det svårt att dra slutsatser utifrån detta försök är behandlarnas utbildning. En aspekt av detta som är värd att nämna särskilt är frågan om handledning. Även om manualen och träningen innan interventionen skedde under handledning med specifik feedback, saknades denna form av handledning under själva utförandet. Just handledning och feedback har utpekats som avgörande för upprätthållandet av färdigheter i MI (Miller m.fl., 2004). I framtida forskning bör därför även själva utförandet av interventionen ske under handledning. Om möjligt bör även samtal spelas in för att möjliggöra direkt feedback.

*Interaktion mellan grupper.* Det är även möjligt att behandlarna använde sig av specifika MI-färdigheter även i kontrollgrupp 1. Samtidigt skiljde sig varken experimentgruppen eller kontrollgrupp 1 från kontrollgrupp två beträffande förändring av frånvaro.

Ett annat problem är att eleverna i de olika grupperna hade kontakt med varandra och därför kunde ta del av skillnader i behandlingstillstånd. Detta aktualiserar möjliga hot mot validiteten, exempelvis i form av att elever i kontrollgruppen förbättras kompensatoriskt.

### *Slutsatser*

Det finns utifrån denna studie inget skäl att tro att två motiverande samtal utifrån manual kan öka närvaron i gymnasieskolan. Behovet av bra metoder för att öka närvaron i skolan är dock fortfarande stort och det finns för närvarande ingen annan evidensbaserad lösning. Därför finns det skäl att undersöka andra möjliga behandlingstillstånd, exempelvis ökad dos samt kombinationer med mer strukturella åtgärder.

En annan viktig slutsats är att arbete måste läggas på att utvärdera behandlingsarbete systematiskt. I enlighet med tidigare forskning bekräftar denna studie att behandlare inte tillförlitligt kan avgöra huruvida interventionen är verksam. Slutsatsen pekar därför också på vikten av den här sortens forskning med relativt objektiva beroende variabler i naturalistisk miljö.

### *Förslag på fortsatt forskning*

#### *Fortsatt forskning på MI som intervention för ökad närvaron i gymnasieskolan*

*Ändrad behandlingsform.* Flera svagheter i behandlingen implicerar att det skulle kunna vara värt att pröva en utveckling av manualiserad MI i skolan. En möjlighet är att öka dosen till att innefatta fyra eller fem samtal som är en mer vanlig dos när det gäller manualiserad MI än två samtal. Det vore även önskvärt att behandlingen spelades in så behandlarna fortlöpande kunde få feedback på insatsen vilket har visat sig var den mest värdefulla utbildningsinsatsen. Detta skulle även vara ett sätt att säkra behandlingsintegriteten eftersom samtalen, om de spelades in, kunde kodalas med befintliga kodningsverktyg, exempelvis MITI (Moyers m.fl., 2003). Det skulle även vara önskvärt att pröva MI i kombination med andra, mer strukturella behandlingsformer.

*Förändringar i urval.* Det totala N-talet efter bortfall (65) i denna undersökning är för litet för att kunna sluta sig till om det finns subgrupper som är betjänta av MI.

Urvalskriterierna var också breda, det räckte att ha en frånvaro på 10% för att ingå i studien. Det är inte omöjligt att de som låg i den lägre delen av detta spektra inte har några problem med skolk utan att det går att tillskriva den uppmätta frånvaron till brister i lärarnas rapportering. Det är också möjligt att det skolk som förekommer hos några av dessa individer är så sporadiskt och lågfrekvent att det inte har konsekvenser för betyg eller kunskapsinhämtning. Detta gör utrymmet för förbättringar begränsat. Det finns även en risk att just dessa individer är överrepresenterade i grupperna efter bortfall eftersom de som har större svårigheter möjligen kan förväntas vara mindre följsamma även i behandling.

I fortsatt forskning kan det därför vara en god idé att undersöka vilken procentsats som utgör en "klinisk nivå" och göra interventionen i en grupp som överstiger denna gräns. MI skulle potentiellt även kunna fungera i preventivt syfte men i så fall utifrån en annan vinkel än den som används i denna manualiserade form.

#### *Andra problemområden som implicerar fortsatt forskning*

*Vad får elever att gå i skolan?* Om MI eller andra individinriktade interventioner mot skolk visar sig vara otillräckliga kvarstår frågan vad som behöver göras för att göra skolan mer attraktiv för elever. Det är osannolikt att skolk i betyget eller andra bestraffningsfokuserade åtgärder kommer lösa problemet, eftersom en del av problemet för vissa skolkare är upplevelsen av att känna sig misslyckade i skolan (Kaplan m.fl., 1995). Det är sannolikt att, även om MI skulle kunna fungera i vissa populationer, så skulle det krävas att skolan belönar närvaro, att det är meningsfullt att gå i skolan och att skolan är fri från bestraffare som dålig arbetsmiljö. Mer forskning behövs om hur en sådan skola skulle se ut och hur det skulle kunna bli verklighet.

*Hur får man skolkare att delta i behandling?* Ett stort problem i detta arbete har varit att få skolkare att delta i behandlingen. Av de som väl påbörjade behandling var det en stor del som slutförde vilket försiktigtvis kan tolkas som att det fanns aspekter av bemötandet som ökade följsamheten, vilket är konsistent med tidigare forskning om MI. Att bortfallet i experimentgruppen blev så stort som 41,1 % är dock naturligtvis inte tillfredsställande och illustrerar att mer kunskap behövs runt vad som får elever att delta i behandling. Det är även intressant att vidare utforska vilka aspekter av MI som potentiellt ökar behandlingsföljsamhet.

## REFERENSER

- Arbetslivsinstitutet. (2000). *Elevfrånvaro Ett mått på skolans arbetsmiljö och elevernas hälsa*. Hämtad 3 september 2007 från <https://gupea.ub.gu.se/dspace/handle/2077/4247>
- Bagge, P. (2003). Skolk rapporter på internet. *Ny teknik 2003-02-19*. Hämtad 7 september, 2007 från <http://www.nyteknik.se/art/26555>
- Bandura, A. (1982). The assessment and predictive generality of self-percepts of efficacy. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 13, 195-199.
- Bimler, D., & Kirkland, J. (2001). School Truants and Truancy Motivation Sorted Out With Multidimensional Scaling. *Journal of Adolescent Research*, 16, 75-103.
- Brottsförebyggande rådet. (2005). *Resultat från fem självdeklarationsundersökningar. BRÅ-rapport 2005:4*. Tierp: Tierps Tryckeri AB
- Burke, B. L., Arkowitz, H., & Menchola, M. (2003). The efficacy of motivational interviewing: A meta-analysis of controlled clinical trials. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71, 843-861.
- Carey, K. B., Purine, D. M., Maisto, S. A., & Carey, M. P. (1999). Assessing readiness to change substance abuse: A critical review of instruments. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 6, 245-66.
- Davies, J. D., & Lee, J. (2006). To attend or not to attend? Why some students chose school and others reject it. *Support for Learning*, 21, 204-209.
- Dustmann, C., Rajah, N., & Smith, S. (1997). Teenage truancy, part-time working and wages. *Journal of Population Economics*, 10, 425-442.
- Dunn, C., DeRoo, L. & Rivara, F. P. (2001). The use of brief interventions adapted from motivational interviewing across behavioral domains: a systematic review. *Addiction*, 96, 1725-1742.
- Farbring, Å., & Berge P. (2006). *Beteende Samtal Förändring, Programmanual*. Norrköping: Kriminalvårdens förlag.
- Garysson, A. H. (2006). "I Missed the Bus": School Grade Transition, the Wilmington Truancy Center, and Reasons Youth Don't go to school. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4, 204-212.

- Henriksson, K. (2006). Föräldrar tvingas böta 5 000 för barnens skolk. *Aftonbladet* 2006-05-18. Hämtad 1 september, 2007, från <http://www.aftonbladet.se/nyheter/article379130.ab>
- Holm, K. (2005). *Utvärdering av elevers frånvaro i gymnasieskolan i Uppsala kommun*. Hämtad 2 september, 2007, från [http://www.uppsala.se/Upload/Dokumentarkiv/Externt/Dokument/Om\\_kommunen/Utvardering\\_av\\_elevers\\_franvaro\\_i\\_gymnasieskolan.pdf](http://www.uppsala.se/Upload/Dokumentarkiv/Externt/Dokument/Om_kommunen/Utvardering_av_elevers_franvaro_i_gymnasieskolan.pdf)
- Hultgren, F. & Malmström B. (2005, 21 november). Rapportering till föräldrar via sms minskade skolket. *Svenska Dagbladet*. Hämtad 3 september, 2007, från [http://www.svd.se/nyheter/inrikes/artikel\\_479859.svd](http://www.svd.se/nyheter/inrikes/artikel_479859.svd)
- Höglund, A. (2007). Var femte elev: skolk är okej. *Gefle Dagblad* 2007-04-20. Hämtad 3 oktober, 2007 från <http://www.gd.se/Article.jsp?article=102418>
- International Association for the Evaluation of Educational Achievement. (2003). *Trends in International Mathematics and Science Study*. Hämtad 10 oktober 2007 från <http://www.umu.se/edmeas/timss2003/index.html>
- Jenner, H. (2004). *Motivation och motivationsarbete*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Jönsson, J. (2007). Tio tusen barn skolkar minst en dag i veckan. *Dagens Nyheter* 2007-08-13. Hämtad 27 september, 2007, från <http://www.dn.se/DNet/jsp/polopoly.jsp?d=572&a=679835>
- Jönsson, A. (1990) *Skolk – en forskningsresumé*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Kaplan, D. S., Peck, B. M., & Kaplan, H. B. (1995). A structural model of dropout behavior: a longitudinal analysis. *Applied Behavioral Science Review*, 3, 177-193.
- Karlberg, M., & Sundell, K. (2004) *Skolk Sund protest eller riskbeteende? FoU-rapport 2004:1*. Hämtad 7 maj, 2007, från <http://www.fhi.se/upload/FHISchool/Dokument/skolksundprotest.pdf>
- Kearny, 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, 57-65.
- Kearny, C. A. (2006). Confirmatory Factor Analysis of the School Refusal Assessment Scale-

- Revised: Child and Parent Versions. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 28, 139-144.
- Kearny, C. A. (2007). Forms and functions of school refusal behavior in youth: an empirical analysis of absenteeism severity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48, 53-61
- Kearny, C. A., Lemos, A., & Silverman, J. (2004). The Functional Assessment of School Refusal Behavior. *The Behavior Analyst Today*, 5, 275-283.
- Kelly, A. B., & Lapworth, K. (2006). The HYP program - Targeted motivational interviewing for adolescent violations of school tobacco policy. *Preventive Medicine*, 43, 466-471.
- Lee, M. I., & Miltenberger, R. G. (1996). School refusal behavior: Classification, assessment, and treatment issues. *Education & Treatment of Children*, 19, 474-487.
- Lundgren, M. & Lökhholm, K. (2007). *Motivationshöjande samtal I skolan*. Lund: Studentlitteratur
- McConaughy, E. A., DiClemente, C. C., Prochaska, J. O., & Velicer, W. F. (1989). Stages of change in psychotherapy: a follow-up report. *Psychotherapy*, 26, 494-503.
- McConaughy, E. A., Prochaska, J. O., & Velicer, W. F. (1983). Stages of change in psychotherapy: measurement and sample profiles. *Psychotherapy: theory, research, and practice*, 20, 368-375.
- Martell, C. R., Addis M. E., & Jacobson N. S. (2001). *Depression in Context: Strategies for Guided Action*. New York: W. W. Norton & Company
- Miller, W. R., Amrhein P., Yahne C. E., & Tonigan, J. S. (2003). *A Motivational Interviewing Failure: Hazards of a Therapy Manual?* Postersession hämtad 3 maj, 2007, från <http://www.motivationalinterview.org/library/index.html>
- Miller, W.R., Zweben, A., DiClemente, C. C. & Rychtarik, R.G. (1994). *Motivational enhancement therapy manual: A clinical research guide for therapists treating individuals with alcohol abuse and dependence*. (Project MATCH Monograph Series Vol. 2.). DHHS, Rockville, Maryland: National Institute of Alcohol Abuse and Alcoholism.
- Miller, W. R., & Rollnick, S. (2003). *Motiverande samtal: Att hjälpa människor till förändring*. Norrköping: Kriminalvårdens förlag.



- Moyers, T. B., Martin, T., Catley, D., Harris, K. J., & Ahluwalia, J. S. (2003). Assessing the integrity of motivational interviewing interventions: Reliability of the Motivational Interviewing Skills Code. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, *31*, 177–184.
- Moyers, T. B., Martin T., Christopher P. J., Houck J. M., Tonigan J. S., & Amrhein P. C. (2007). Client Language as a Mediator of Motivational Interviewing Efficacy: Where Is the Evidence? *Alcoholism: Clinical and Experimental Research*, *31*, 40-47.
- Narkotikakommissionen. (2001). *SOU 2001:126 Vägvalet-den narkotikapolitiska Utmaningen*. Hämtad 8 septembet 2007 från <http://www.regeringen.se/sb/d/108/a/2815>
- Olsson, G. (2004). *Depressioner i tonåren*, Stockholm: Förlagshuset Gothia.
- Prochaska, J. O., & Diclemente, C. C. (1994). *The Transtheoretical Approach: Crossing Traditional Boundaries of Therapy*. Malabar: Krieger Publishers.
- Reid, K. (2004). A long-term strategic approach to tackling truancy and absenteeism from schools: the SSTG scheme. *British Journal of Guidance and Counselling*, *32*, 57-74.
- Reid, K. (2003). The Search for Solutions to Truancy and Other Forms of School Absenteeism. *Pastoral Care in Education*, *21*, 3-9.
- Reid, K. (2002). *Truancy. Short and Long-term Solutions*. London: Routledge.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom. Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*. New York: Rinehart & Winston.
- Stephens, S., Cellucci, T., & Gregory, J. (2005). Comparing stage of change measures in adolescent smokers. *Addictive Behaviors*, *29*, 759-764.
- Sundell K., El-Khoury B., & Månsson J. (2005). *Elever på vift. Vilka är skolkarna?* Hämtad 7 juni, 2007, från <http://www.stockholm.se/Extern/Templates/Page.aspx?id=96499>
- Sundell, K., Klint J., & Colbiörnsen M. (2007). *Normbrott och psykisk ohälsa bland flickor och pojkar i årskurs 7 och 9*. Hämtad 7 juni, 2007, från <http://www.stockholm.se/Extern/Templates/Page.aspx?id=160510>
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. New York: Houghton Mifflin Company.

- Sundel, M., & Sundel, S. S. (2004). *Behavior change in the human services: Behavioral and cognitive principles and applications*. London: Sage.
- Sheppard, A. (2005). Development of School Attendance Difficulties: An Exploratory Study. *Pastoral Care in Education, 23*, 19 - 25.
- Skolverket. (2006). *Attityder till skolan*. Hämtad 10 oktober 2007 från <http://www.skolverket.se/sb/d/760;jsessionid=639CDCCD8BD2B8754D614C26832A9BA3>
- Skolverket. (2005). *Information kring elevers frånvaro i gymnasieskolan*. Hämtad 4 september 2007 från [www.skolverket.se/publikationer?id=1495](http://www.skolverket.se/publikationer?id=1495)
- Vetenskapsrådet. (1990). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad 2 maj, 2007 från <http://www.vr.se/download/18.668745410b37070528800029/HS%5B1%5D.pdf>
- Wolpe, J. (1981). Reciprocal inhibition and therapeutic change. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 12*, 185-188.
- Öst, L.-G., Westling, B.E., & Hellstrom, K. (1993). Applied relaxation, exposure in vivo and cognitive methods in the treatment of panic disorder with agoraphobia. *Behaviour Research and Therapy, 31*, 383-394.

## Manual för två semistrukturerade samtal mot skolk

### Del1: operationalisering av begrepp

#### INLEDNING

Här följer en operationalisering av de principer och samtalstekniker som sägs utgöra grunden i motiverande samtal och som används i arbetsmanualen. Det finns även ett avslutande stycke om vad som är förändringsprat då detta är viktigt att kunna identifiera för att kunna bedriva motiverande samtal. Manualen bör endast betraktas som ett summariskt stöd till interventionen. För att replikera interventionen krävs en mer omfattande utbildning och träning i praktisk tillämpning med löpande feedback. Manualen är till stor del hämtad från kriminalvårdens manual "Beteende samtal förändring" (Farbring & Berge, 2006) samt manualen Motivational Enhancement Therapy, MET (Miller, Zweben, DiClemente & Rychtarik, 1994).

#### PRINCIPER

##### *Empati*

En klientcentrerad och empatisk inställning till eleven utgör fundamentet som MET (motivational enhancement therapy) bygger på. För att förtydliga kan man kalla den empati som eftersträvas acceptans. Behandlaren försöker förstå eleven utan att döma eller kritisera honom/henne, försöker förstå med acceptans. Det bör också understrykas att acceptans inte innebär att till fullo hålla med eleven om det denne säger. Behandlaren kan mycket väl ha en annan uppfattning än eleven, men behandlaren respekterar och strävar efter att genom elevens ord förstå dennes utgångspunkt. Ett sådant förhållningssätt tycks underbygga förändring. Om behandlaren däremot säger åt eleven vad denne ska göra eller hur denne bör förändra sig förmedlas ett annat förhållningssätt som säger eleven att: "du duger inte som är". Detta kan framkalla motstånd hos eleven som då vill visa att: "jag duger visst som jag är". En empatisk behandlare försöker förstå och acceptera ambivalensen som eleven kan känna inför förändring. Genom ett sådant förhållningssätt erhålls flera fördelar. (1) Det framkallar inget motstånd. (2) Det uppmanar eleven att fortsätta prata och utforska ämnet. (3) Det bygger en terapeutisk allians. (4) Det hjälper behandlaren att förstå precis vad eleven menar. (5) Det kan användas för att selektivt förstärka de elevbeteenden som eftersträvas (förändringsprat).

*Specifika situationer.* Ett empatiskt förhållningssätt innebär alltså att behandlaren vinnlägger sig om att lyssna och försöka förstå det eleven säger. Reflexivt lyssnande är viktigt

för att kunna bemöta eleven på detta sätt. Behandlaren behöver inte hålla med eleven och kan explicit uttrycka sin åsikt men måste under alla omständigheter respektera och göra plats för elevens ståndpunkt. Om det skulle uppkomma just en sådan situation då behandlaren tankar kring något efterfrågas hade dessa kunnat förmedlas på följande sätt.

E: Vad tänker du själv då, kan det inte vara rätt skönt att slippa sitta på mattelektion klockan fyra på eftermiddagen.

B: Jag håller inte med dig men jag förstår att det känns så för dig.

E: Ja det känns helt klart så, jag blir så trött så sent på eftermiddagen att jag helt enkelt inte orkar stanna kvar i skolan.

B: Så även om du ville stanna kvar i skolan så gör tröttheten att det inte går.

*Sträva efter.* Var intresserad, försök förstå, ett uppriktigt försök att förstå eleven är bättre än en slagkraftig sammanfattning, bekräfta.

*Undvik.* Titta inte efter fakta till förmån för upplevelse (som att fråga om specifika detaljer efter ett känslomässigt utspel), var ej ointresserad, ta ej parti – det är inte samma sak som empati.

### *Öka diskrepans*

För att öka elevens motivation strävar MET efter att skapa en diskrepans hos dem, mellan deras uppfattning om vad de gör och var de vill vara. Med andra ord innebär detta att undersöka och förstärka diskrepansen mellan en elevs mål, värderingar och dennes nuvarande beteende. Om eleven uppfattar en sådan diskrepans kan den hjälpa till att bryta status quo och få till stånd en förändring. Metoden att öka diskrepans siktar in sig på faktorer som ligger inom eleven, såsom värderingar, till skillnad från yttre faktorer, exempelvis påtryckningar från lärare, föräldrar eller samhälle. Det gäller att se vad som är viktigt för just denna elev i dennes situation, och det kan vara något som är skilt från vad man själv eller någon annan tycker borde vara viktigt för eleven. Väl utfört ändrar MET elevens uppfattning utan att denne upplever sig pressad eller tvingad på något sätt. Det är relevant att skilja denna diskrepans, som handlar om vikten av en förändring, från hur mycket man behöver förändras för att nå ett mål. Hur viktig förändringen är relaterar till dimensionen av motivation som handlar om att vilja. Och hur mycket man behöver förändras kan relateras till dimensionen som handlar om att kunna förändras. Om en elev uppfattar att hon måste förändras väldigt mycket skulle detta kunna bli avskräckande i den mån att hon känner att hon inte kan klara av en så stor förändring.

*Specifika situationer.* Som behandlare kan man ställa frågor som handlar om elevens bild av sin egen framtid. Det skulle kunna se ut så här.

B: Hur skulle du vilja att ditt liv såg ut om fem år?

E: Tja, jag vet inte. Jag känner en som är ambulansförare, det verkar rätt ok.

B: Vad tror du skulle krävas för att bli ambulansförare?

E: Man måste nog vara skötare eller sjuksköterska eller något sånt, tror att man kan åka ambulans om man är läkare också men det kan jag ju bara glömma.

B: Du tror inte du kommer bli läkare och du skulle gärna bli skötare eller sjuksköterska.

E: Ja, det skulle vara bra men jag vet ärligt talat inte. Tror det är rätt svårt att komma in på såna utbildningar.

B: Det skulle kunna vara ett problem att komma in på en sådan utbildning.

E: Ja jag har inte direkt världens bästa betyg, kan man lugnt säga. Jag vet att det skulle bli bättre om jag inte hade dragit ifrån skolan varje dag men det är bara så sjukt jobbigt att sitta här hela eftermiddagen, förmiddagen är ok men eftermiddagen är helt sjukt jobbig.

B: Det är jobbigt att vara i skolan, särskilt på eftermiddagarna och att gå i skolan hade gjort att du hade fått bättre betyg och det hade varit ett sätt att komma in på sjuksköterske- eller skötarutbildningen, vad kan du mer göra för att komma in på utbildningen?

*Sträva efter.* Försök närma dig elevens värderingar och mål i livet, undersök hur deras nuvarande beteende passar in i det målet.

*Undvik.* Eleven, inte behandlaren, ska redogöra för mål, värderingar och anledningar att förändras inte behandlaren. Det som avses är att skapa diskrepans mellan inre övertygelse och beteende, det handlar inte om att lyfta fram yttre stressorer som arbetslöshet, arga föräldrar eller lärare.

### *Rulla med motstånd*

Då man arbetar med att motivera elever till att närvara mer i skolan måste man räkna med att stöta på motstånd. Att skolka är något som fyller en rimlig funktion för eleven annars hade en förändring redan skett. Motstånd kan beskrivas som motsatsen till förändringsprat och kan kategoriseras på följande sätt: (1) *Argumentation*: det behandlaren säger, eller behandlaren själv utmanas på olika sätt. (2) *Att avbryta*: avbryta eller att överrösta eller på annat sätt förstöra samtalet. (3) *Negligera*: negligera, skylla på någon annan, ursäkta sig, motvillighet, pessimism. Alltså en ovillighet att ta ansvar och att förändra sig. (4) *Ignorera*:

eleven lyssnar inte, svara inte eller kommer in på andra ämnen. Poängen i MET är att inte möta motståndet rakt på, att inte gå i fällan. Att gå i fällan kan till exempel innebära att man går in i en argumentation med eleven. Eleven lockas då till att argumentera för sin ståndpunkt och kontentan blir att eleven lägger fram olika argument till varför han eller hon inte ska förändras, detta är motsatsen till målet med MET. Argumentation är något av fällornas fälla. Andra fällor, förutom att hamna i argumentation, man som behandlare kan gå i är:

- *Att vara experten*, då förmedlas en bild av att behandlaren har svaren och klienten kan få känslan av att sitta på en föreläsning.
- *Att kritisera eller fördöma*, tvingar eleven till en försvarsposition som inte är konstruktiv.
- *Att sätta etikett* på vad eleven har eller är (en skolkare) istället för att fokusera på vad eleven gör kan skapa motstånd, ingen vill hamna i ett fack.
- *Att ha alltför bråttom*, om man som behandlare försöker pressa fram en förändring tar förändringen ofta längre tid än utan pressen.

Alla dess fällor har visat sig kunna skapa motstånd hos klienter. Man ska alltså i allra möjligaste mån undgå att framkalla motståndsprat hos eleven, och vara medveten om att detta är ett behandlarproblem och inte något som finns specifikt hos en viss elev.

*Specifika situationer.* Då man stöter på motstånd hos eleven finns några sätt att möta detta på. Som tidigare nämnts innebär den övergripande strategin att inte gå emot det klienten säger utan att hela tiden följa klienten.

#### *Korta tekniker*

*Enkel reflektion.* En enkel reflektion signalerar att behandlaren förstår och inte på något sätt tänker gå emot eleven i det denne säger.

E: Jag kommer egentligen bara hit för att slippa matten.

B: Du bryr dig inte om vad som sker här, det är mer viktigt för dig att inte behöva gå på matten

*Förstärkt reflektion.* I normala fall använder man underdrifter i reflektioner då det föder mer prat, i det här fallet överdriver man innehållet i reflektionen en smula dels för att ge eleven en chans att själv tona ner vad hon eller han sa och dels för att motståndspratet inte ska fortsätta.

E: Jag kommer egentligen bara hit för att slippa matten.

B: Det viktigaste för dig att för dig att inte behöva gå på matten, du kan nästan tänka dig vad som helst utom det.

*Dubbelsidig reflektion.* Reflektera tillbaks deras ambivalens och låt dem därigenom undersöka den. Inled med det som talar mot en förändring och avsluta med det som talar för en förändring. Bind samman dessa med ett ”och”, inte med ett ”men”. Ett ”men” blir ett slags hinder och inte nödvändigtvis en bra spegling av ambivalensen.

E: Jag tror nog att jag skulle kunna klara att få godkänt i tyskan men det har bara blivit så att jag alltid gör något annat på den lektionen, nu känns det roligare att göra något med mina kompisar istället för att gå på tyskan.

B: Så å ena sidan tycker du det är roligare att umgås med dina vänner och å andra sidan skulle du klara av att få godkänt i tyska.

#### *Strukturella tekniker*

*Ändra fokus.* Att ändra fokus innebär enkelt uttryckt att man byter riktning och löser upp fokus på det som dyker upp primärt men är svårt att diskutera, i det här fallet att behandlaren ska säga åt eleven vad som är rätt och fel.

E: Jaha nu kommer du säga att man inte får lov att skolka och hur viktigt det är att gå i skolan, visst.

B: Jag vet verkligen ingenting om dig och vad som är viktigt för dig, det vet du själv bäst. Hur skulle du vilja utnyttja tiden här?

*Omformulering.* Behandlaren tar det eleven säger och visar på elevens styrka som ofta finns någonstans i det som sägs. I det här fallet talar behandlaren till elevens styrka både vad gäller viljan (lektionen är viktig eftersom eleven försökt, eleven är stark eftersom han eller hon har försökt så mycket)

E: Jag har verkligen försökt att gå på mattelektionerna, men det är bara så svårt och tråkigt jag orkar nästan inte mer.

B: Du är väldigt ihärdig och att detta är viktigt för dig.

*Betona personlig frihet* Om en elev känner att dess frihet är inskränkt, att någon försöker pressa på henne något så kan reaktionen bli att återerövra denna frihet.

E: Jag kanske skolkar så mycket jag vill, jag ska ändå inte söka till gymnasiet sen.

B: Det är helt upp till dig, jag kan endast berätta om vad som har hänt för andra som varit i din situation. Det är bara du som styr det du gör.

*Paradoxal intervention.* Reaktionen på en paradoxal intervention blir oftast att eleven försöker ta den motsatta sidan (dvs den som talar för förändring) och se det som talar för att det faktiskt är lönt att försöka.

E: Tror inte att det är lönt att försöka, jag har försökt flera gånger att sluta skippa lektioner men det blir mest tjafs med lärare och sånt.

B: Ja det kan ju vara så att det inte är lönt, om du försöker gå mer i skolan så blir det bråk med lärarna, det kan vara så att det helt enkelt inte är värt det.

*Sträva efter.* Rulla med motstånd, använd vanliga samtalstekniker, betona personlig frihet.

*Undvik.* Argumentera aldrig, kom inte med råd om du inte bitt om lov att göra det, skynda inte, analysera inte det eleven säger, var inte ironisk, utmana inte, kom inte med hot om negativa konsekvenser.

### *Stötta kompetens*

Även om en person skulle tycka sig ha ett problem och skulle vilja förändra sitt beteende så är det inte säkert att den gör det. En elev kommer inte att försöka förändra sitt beteende om det inte finns hopp om att kunna förändras. Något som alltså är viktigt för förändring är det Bandura kallar *self-efficacy* och som i kort betyder tron att man ska klara en viss utmaning. Det finns två dimensioner som krävs för att man ska förändra ett beteende: att man vill och att man kan. Behandlaren stöttar elevens kompetens för att eleven ska känna att hon faktiskt kan förändras. Att stötta kompetens kan också leda till mindre motstånd, tror inte eleven att hon kan förändras kommer hon inte prata om att förändras.

*Specifika situationer.* Ett sätt på vilket behandlaren kan stötta en elevs kompetens är genom att tillskriva denne egenskaper. Exempelvis:

E: Jag fick verkligen kämpa för att få det att fungera både hemma och i skolan.

B: Du är en person som står pall för det mesta.

B: Du verkar vara ihärdig, duktig, intelligent, stark...

Ytterligare en metod är att använda frågor som kan locka fram uttalanden om tilltro till den egna förmågan:



B: Hur skulle du kunna göra för att genomföra denna förändring?

B: Vad skulle vara ett bra första steg?

B: Vad får dig att tro på att du skulle kunna klara av att göra detta?

En tredje metod är att undersöka tidigare framgångar hos eleven, att inventera de resurser som användes då. Att skapa en lista över personliga styrkor och tillgångar.

*Sträva efter.* Säg sådant som du verkligen menar.

*Undvik.* Hitta inte på saker som känns långsökta, överdriv inte.

## SAMTALSTEKNIKER

### *Öppna frågor*

MET är en klientcentrerad metod vilket bland annat märks genom att det är eleven, snarare än behandlaren, som pratar. Ett skäl till detta är att förändringar i elevens skolkande antas medieras av klientens prat om förändring snarare än av något som behandlaren, eller någon annan säger. Ett verktyg behandlaren har för att förverkliga de klientcentrerade ambitionerna är att i sitt frågande i möjligaste mån hålla sig till öppna frågor. Man brukar säga att en öppen fråga är en fråga som det inte går att enbart svara ja eller nej på. Att ställa öppna frågor gör det därför möjligt för klienten att uttrycka sig fritt runt ett ämne och gör det mer troligt att han eller hon gör det, vilket i sin tur gör det mer troligt att han eller hon yttrar förändringsprat. Öppet frågande är också ett sätt att skapa en accepterande relation mellan eleven och behandlaren.

### *Specifika situationer*

Att ställa öppna frågor är en generell teknik som används fortlöpande under samtalen. En typisk sekvens i MET ser ut så att behandlaren ställer en öppen fråga som sätter fokus för gemensamt utforskande av ett ämne. Behandlaren följer sedan upp med reflektivt lyssnande eller andra metoder som beskrivs nedan som respons på elevens svar.

B: Berätta vad du får för tankar om det här? (öppen fråga)

E: Det låter helt sjukt att jag skulle skolka mer än typ 90 % av alla.

B: Du är förvånad över att du har så höga siffror. (enkel reflektion)

Även för öppna frågor gäller dock regeln att inte ställa mer än två frågor i rad. De flesta slutna frågor kan formuleras om till öppna, exempelvis:

B: Tycker du att det här är ett problem? (sluten fråga)

B: På vilka sätt skulle det här kunna vara ett problem? (öppen fråga)

B: Trivs du i skolan? (sluten fråga)

B: Hur har du det i skolan? (öppen fråga)

B: Finns det fördelar med att inte vara i skolan? (sluten fråga)

B: Vad finns det för fördelar med att inte vara i skolan? (öppen fråga)

Det råder inte totalförbud på att ställa slutna frågor, även om det ska undvikas i möjligaste mån. Det är inte helt ovanligt med ungdomar som pratar lite och svarar kort eller inte alls på frågor. Detta kan vara ett exempel på när det kan vara användbart att ställa en sluten fråga för att alls få respons. I ett sådant fall är det viktigt att följa upp med en öppen fråga.

B: Är det jobbigt för dig att vara i skolan?

E: Ja, jag antar det?

B: När är det extra jobbigt för dig?

*Sträva efter.* Försök formulera frågor på ett sätt så att de inte går att svara ja eller nej på. Använd öppna frågor för att få fram mer förändringsprat. Följ upp ”ja” och ”nej”-svar på slutna frågor med en öppen fråga för att få fram mer information och förändringsprat.

*Undvik.* Stapla inte frågor på varandra oavsett om de är öppna eller slutna, följ istället upp med reflektioner.

### *Reflektivt lyssnande*

Behandlarens reflektiva lyssnande fyller funktionen att försäkra sig om att han/hon förstår eleven. Behandlaren vill också kommunicera till eleven att han/hon blir lyssnad på, alltså att visa empati. Att detta görs via reflektion snarare än frågande beror på att vi vill fylla dessa funktioner utan att hindra samtalet från att flyta, framför allt inte hindra elevens förändringsprat. En fråga kräver till skillnad från en reflektion per definition ett svar och är därför mer distraherande. Reflektioner ska därför vara en vanligare respons på elevens uttalanden än frågor. Viktigast här är dock att göra reflektioner så ofta som möjligt och att framför allt reflektera förändringsprat. Att reflektera förändringsprat är ett sätt att förstärka detta och att hjälpa eleven att utforska sina egna bevekelsegrunder för förändring.

*Specifika situationer.* Reflektioner förekommer ständigt som ett sätt att lyssna aktivt och selektivt förstärka förändringsprat. Hur ser då en reflektion ut? Det finns olika former av

reflektioner, enkel, komplex och dubbelsidig. En enkel reflektion återspeglar det eleven har sagt utan att lägga till eller betona någonting.

E: Jag röker på ibland för att koppla av

B: Ibland vill du slappna av lite (enkel reflektion)

En komplex reflektion läser in något nytt eller speglar en subtil känsla bakom uttalandet.

E: Jag orkar inte lyssna på deras tjat. Det är ju det enda de säger hela tiden, vi pratar nästan aldrig om något annat.

B: Du önskar att du och dina föräldrar kunde prata med varandra på ett närmare sätt. (komplex reflektion)

Ett sätt att använda reflektioner direktivt är att medvetet i sin reflektion underdriva känslor som eleven pratar om. Detta tenderar att leda till att eleven fortsätter utforska dessa. Överdrivna reflektioner av känslor tenderar att ha motsatt effekt, eleven förminskar känslan eller byter ämne.

E: Jag känner mig jätterädd för att inte få tillräckligt bra betyg för att kunna komma in på journalistutbildningen. Kommer jag inte in där vet jag verkligen inte vad det ska bli av mig.

B: Du känner en viss oro för att saker och ting inte ska bli som du tänkte dig.

*Sträva efter.* Använd reflektioner fortlöpande som en grundläggande samtalsfärdighet. Reflektera framför allt förändringsprat. Underdriv den reflekterade känslan om du vill att eleven ska fortsätta och utforska denna.

*Undvik.* Formulera inte reflektionen som en fråga. Var uppmärksam på att inte gå upp med rösten i slutet av reflektionen, vilket får reflektionen att låta och fungera som en fråga oavsett om den är korrekt formulerad eller inte.

### *Bekräfta*

Förutom att utforska motiv för förändring och utlösa förändringsprat antas MET fungera genom att stärka elevens förtroende för sin förmåga att förändras. Vi vill alltså att eleven ska uppleva att han/hon både vill och kan förändras. En metod för att uppnå det sistnämnda är att ge eleven affirmation. Förutom detta så är det viktigt att ge elever uppskattning och förståelse helt enkelt eftersom det är ett sätt att förhålla sig till människor som är i samklang med behandlarens egna värderingar och att ge en varm atmosfär. Reflektivt

lyssnande är ett sätt att bekräfta i sig. Andra exempel är att ge komplimanger och att anstränga sig för att visa förståelse för elevens situation.

*Specifika situationer.* Det kan vara bra att bekräfta att man förstår att eleven kan uppleva jobbiga känslor, både i anslutning till förändring men även allmänt. Det är även viktigt att på ett positivt sätt bekräfta det förändringsprat som förekommer.

E: Jag visste inte vad jag skulle göra, jag vågade inte gå till skolan för jag visste att de väntade på mig där och kanske skulle göra mig illa. Men till slut gjorde jag det ändå

B: Du fick verkligen visa dig stark, många skulle inte klara av att göra det du gjorde. Vad tror du det är för egenskaper du har som gjorde att du faktiskt klarade av att gå till skolan?

Det är även viktigt att med uppriktighet visa tacksamhet över det uppoffringar eleven gör då han/hon deltar i behandlingen.

B: Anders, jag uppskattar verkligen att du kom idag trots att det passade så dåligt i ditt schema!

*Sträva efter.* Ansträng dig för att bekräfta på ett genuint sätt.

*Undvik.* Att bekräfta är inte samma sak som att hålla med.

### *Summera*

Att erbjuda elever summeringar ger ännu en möjlighet att återge förändringsprat. Här kan också förändringsprat från olika delar av kontakten sättas ihop vilket gör att det kan komma i nytt ljus.

*Specifika situationer.* Under utforskningsprocessen används ihopsamlade summeringar, framför allt ska förändringsprat finnas med här. Dessa ska vara korta och kärnfulla samt gärna sluta med en öppen fråga eller på annat sätt ge eleven en möjlighet att fritt fortsätta.

B: Så du har börjat gå och lägga dig tidigare för att du ska orka gå upp och komma iväg till skolan och du har märkt att samarbetet med din lärare i matematik verkar fungera bättre efter det att du börjat komma i tid. Vad har mer förändrats efter att du har börjat gå och lägga dig tidigare?

Ett annat tillfälle då sammanfattningar används i MET är när sådant som eleven sagt tidigare sammanbinds med sådant som han/hon sagt nyligen. Syftet här är att erbjuda en möjlighet till reflektion över det ena i ljuset av det andra. Eleven har kanske själv inte satt

dessa saker i relation till varandra tidigare. Om man vill ge en elev möjlighet att fritt reflektera över sammanfattningen är det viktigt att använda ”och” som bindeord snarare än ”men”. Kom ihåg att MET antas fungera genom att eleven, inte behandlaren argumenterar för förändring. ”Men” tenderar att ha en värderande effekt på det som framställs där det som står före ”menet” raderas av det som står efter. I MET antas en individ vara ambivalent inför ett val och faktiskt ha argumentet både för att förändras och för status quo. Istället för och kan man använda ”å ena sidan” och ”å andra sidan” eller ”på samma gång”.

B: Du har berättat om hur roligt du har med dina vänner på eftermiddagen när ni skippar sista lektionen och drar iväg och skejtar lite istället. Vänner är viktiga för dig. Samtidigt är du glad och stolt över de gånger du stannat kvar på eftermiddagen och arbetat och du fick bland de bästa i klassen på spanskprovet efter det att du arbetat hårdare i skolan. Vad tänker du om detta?

Vid slutet av varje möte eller vid övergång mellan två ämnen gör vi en sammanbindande övergångssammanfattning. Här återspeglas vad som har hänt hittills. Till skillnad från de andra typerna av sammanfattningarna kan man vid övergångssammanfattningar beskriva vad som kommer hända närmast. Detta bör undvikas i annat fall då det tenderar att bryta av elevens berättelse.

### *Förändringsprat*

Grundtanken i MET är att eleven ska prata sig själv till en förändring. Vi hör oss prata och först då vet vi var vi står och om det är vi själva som säger det utan att ha blivit tvingade till det så måste det vara sant. Ur det perspektivet så blir det väldigt tydligt varför det är så vanskligt med motståndsprat. Om eleven hör sig själv argumentera mot en förändring så blir elevens egna argument genast mer sanna än motpartens. Förändringsprat är nära kopplat till stycket om motstånd. Första steget mot förändringsprat är mindre motstånd. För att förstå lite mer vad förändringsprat är så kan man dela in det på följande sätt.

*Nackdelar med status quo.* Uttalanden som antyder problem med det nuvarande beteendet eller den nuvarande situationen.

E: Ja fortsätter jag så här så kanske jag inte kommer in på någon universitetsutbildning

E: Jäklar jag har inte riktigt fattat att jag har SÅ många frånvarotimmar

*Fördelar med förändring.* Uttalanden som belyser fördelar med förändring.

E: Om jag skulle gå upp tidigare tror jag att jag skulle få bättre vanor överhuvudtaget

E: Jag fick i och för sig VG på matteprovet efter att jag gått på lite fler lektioner än jag brukar.

*Avsikt att genomföra en förändring.*

E: Jag har bett mamma att väcka mig ordentligt nu på morgnarna så att jag inte somnar om efter att de har gått.

E: Jag har lovat mig själv att inte gå med Henke nästa gång han ska gå på stan istället för att gå på sista lektionen.

*Optimism inför förändring.*

E: Jag tror verkligen att jag kommer klara det, jag klarade ju av att ta ett nytt ryck när det gick dåligt i högstadiet och jag tror jag kommer att klara det även nu i gymnasiet.

Det är viktigt att förändringspratet möts på rätt sätt och med de samtalstekniker som redogörs för ovan. Kort kan dock sägas om bemötande av förändringsprat att man som behandlare ska sträva efter att:

*Utveckla förändringspratet:*

B: På vilket sätt?

B: Ge mig ett exempel på det.

*Reflektera förändringspratet.* Att selektivt reflektera för att framhäva förändringsprat dock utan att göra våld på elevens berättelse

B: Du tycker det är jobbigt att lärarna är på dig hela tiden samtidigt känner du någonstans att de bryr sig om dig och vill att du ska lyckas.

*Summera.* Använd summeringar för att sammanfatta det förändringsprat som framkommit. Redogörs för ovan.

*Bekräfta förändringsprat.* Genom att kommentera förändringsprat på ett positivt sätt bekräftas det och sannolikheten för liknande beteenden längre fram i samtalet ökar.

B: Det låter som om du verkligen tänkt igenom det här.

B: Jag tror också att det kommer att fungera.

## Manual för två semistrukturerade samtal mot skolk

## Del2: samtalsstruktur

## Samtal 1

### - Inledning

Beskriv ramarna, din roll, elevens roll och avsluta med en öppen fråga, validera att eleven kom dit.

*Hej Johan, vad bra att du kom, välkommen! Om det känns ok så kommer jag att berätta lite nu om vad vi ska göra här. Min tanke var att du skulle få fylla några olika formulär. Därefter har du stor frihet att prata om sådant som du tycker känns viktigt i och om du vill så kan vi nästa gång då jag hunnit kika på det prata om formulären som du fyllde i. Vad säger du om detta?*

*Har du några frågor?*

*Här har vi formulären, är det ok för dig att fylla i dessa?*

\* Om eleven undrar så kan samtalsledaren komplettera med den information som har gått ut med kallelsen.

Inledningsvis kan man ge eleven möjlighet att prata lite fritt om sig själv.

*Du kanske kan börja med att berätta lite om dig själv?*

*Vad har du för tankar om att komma hit?*

*Hur känns det att vara här?*

\* Som alltid följs dessa öppna frågor upp med reflektioner och summeringar. Det förändringsprat som dyker upp redan här bör noggrant tas tillvara exempelvis genom reflektioner, bekräftande, utvecklande frågor och i summeringar.

Innan vågskålen (se nedan) används lämpligtvis en sammanbindande övergångsummering.

*Innan vi går vidare undrar jag om jag får sammanfatta det vi har pratat om så jag inte har missat något av det du har sagt [...]*

## – Skalorna

Använd stencil "skalorna" (bilaga 1).

\* Be om lov innan övningen presenteras:

***Är det ok om jag ställer lite fler frågor som du får bedöma på en skala?***

För varje skala finns tre obligatoriska moment. 1 Be om en skattning. 2 Utforska hur det kommer sig att skattningen hamnar där den hamnar och inte lägre. 3 Utforska vad som skulle krävas för att den skulle hamna ännu högre. Syftet är att framkalla förändringsprat. Två skalor används, en för "vilja" och en för "kunna":

### **VILJA**

***Hur gärna skulle du vilja vara mer i skolan? 0-10***

***Varför sa du inte 0/Hur kommer det sig att du sa [numret som nämns] och inte [några snäpp lägre]?***

\* Här är det viktigt att försöka elaborera det förändringsprat som kommer.

***Vad skulle krävas för att du skulle säga [ett snäpp högre]***

0-----1-----2-----3-----4-----5-----6-----7-----8-----9-----10

### **KUNNA**

***Om du nu bestämde dig för att vara mer i skolan, hur säker är du på att du skulle klara av att faktiskt vara det.***

***Varför sa du inte 0 eller snäppet under vad de sa?***

\*Här är det viktigt att försöka elaborera det förändringsprat som kommer.

***-Vad skulle krävas för att du skulle säga [några högre...]***

0-----1-----2-----3-----4-----5-----6-----7-----8-----9-----10

\* Sammanfattning görs efter varje skala av det förändringsprat som framkommit.

## – Nuet i ljuset av dåtid och framtid (valfri)



**När ska denna övning användas?** Denna övning görs i mån av tid och i beaktande av förhållandet mellan "vilja" och "kunna". Om både "vilja" och "kunna" skattas högt, uppåt åtta eller högre prioriteras förändringsplanen (se nedan) framför detta tema. Om viljan är stor men inte tilltron till att kunna är det viktigare att fokusera på detta (se nedan).

Syftet med följande frågor är att skapa diskrepans hur eleven gör nu och hur han eller hon vill ha det, om sådan finns. Detta görs genom att se nuvarande situation i ljuset av hur det har varit tidigare och hur eleven hoppas att det ska bli i framtiden. Detta kan göras ganska fritt enligt de principer och tekniker som skisserats tidigare i manualen. Bra ingångar kan vara:

*Har det alltid varit så här att du haft ogiltig frånvaro, eller hur var det innan?*

*Hur är det nu om du jämför med hur det var tidigare?*

*Om du blickar fem år framåt i tiden, hur vill du ha det då?*

*Hur sannolikt är det att du får det så här om fem år?*

*Hur kommer det sig att du sa [numret som nämns] och inte [ett snäpp högre]?*

*Vad är det värsta som skulle kunna hända om du inte förändrar något?*

\*sammanfatta

## **– Förstärk självkompetens**

Detta moment görs egentligen fortlöpande i sammanfattningar och reflektioner. Principen är att förstärka elevens egen tro på sin förmåga att förändra sig. Alla uttalanden som handlar om detta ska alltså reflekteras och utvecklas på samma sätt som allt förändringsprat.

Här utgör dock självkompetens en egen punkt som är särskilt viktig när eleven skattar sig lågt på skalan "kunna". Ställ framkallande frågor runt självkompetens och förstärk dessa enligt principerna för hanterandet av förändringsprat. Exempel på ingångar är:

*Berätta om en förändring du har gjort i ditt liv*

*Vad var det för egenskaper hos dig som gjorde att du klarade av det?*

*Du är en person som verkligen klarar motgångar*

\*sammanfatta

## - Hypotetisk förändring - förändringsplan

När sessionen börjar närma sig sitt slut sätter vi fokus på vilka steg som skulle kunna tas mot förändring. Detta görs utifrån hur "motiverad" eleven är till förändring. Ju mer beslutsam eleven är att förändra sitt beteende, desto mer definitivt kan språket vara:

***Hur tänker du göra nu?***

***Vad är nästa steg för att vara mer i skolan?***

\*Observera att dessa formuleringar kan vara direkt olämpliga för elever som inte har beslutat sig för att försöka vara mer i skolan.

För elever som är ambivalenta eller inte alls reflekterar över frånvaron som ett problem är det viktigt att ställa frågorna i hypotetisk form. Detta antas underlätta tankar på förändring utan att väcka samma motstånd som mer konfrontativa frågor. Bra ingångar kan vara:

***Om du skulle bestämma dig för att vara mer i skolan, hur skulle du gå tillväga då?***

***Om du skulle vilja vara mer i skolan, vad skulle vara ett första steg?***

\*sammanfatta

## - Sammanfattning

Be om lov att få sammanfatta hela sessionen. Spegla den ambivalens som finns, betona och lyft fram förändringsprat.

***Nu har vi inte speciellt lång tid kvar så om det är ok för dig så skulle jag vilja sammanfatta det vi har pratat om idag.***

***Du har berättat om att du tycker om att hänga med dina kompisar och att vänner är ett viktigt inslag i ditt liv. Ibland känns det viktigare att hänga med dem än att vara i skolan, särskilt på matten, samtidigt är det viktigt för dig att ha godkänt i alla ämnen och med fortsatt frånvaro så är du en smula orolig för att det inte ska gå vägen. Det låter också som att du har lyckats ta dig igenom ett och annat tidigare tack vare din envishet.***

Fråga sedan eleven om feedback på sammanfattningen.

*Hur låter det här?*

Avstäm även tid och plats för kommande session. Ge en handskriven lapp med dessa uppgifter.

## Samtal 2

### - Inledning

Beskriv ramarna för dagens samtal. Validera eleven för att han/hon kom även till dagens samtal. Berör sedan ämnet inre/yttra motivation. Poängen är att eleven själv har ansvar för eventuell förändring.

*Hej Johan, roligt att se dig igen! Idag tänkte jag att vi ska fortsätta ungefär som förra gången. Om vill kan vi också titta lite på de papper du fyllde i förra gången.*

*Till att börja med skulle jag vilja ställa lite frågor; Min erfarenhet är att många har synpunkter på om någon inte är i skolan, vad är din bild av det?*

Förstärk sedan uttalanden som handlar om autonomi och eget ansvar enligt principerna för hanterandet av förändringsprat.

*Du har helt rätt  
Det är vad du känner som är viktigt*

Vi kan också poängtera vår utgångspunkt:

*Om du skulle vilja förändra någonting är det du som kan bestämma det och göra någonting åt det, ingen annan. Även om jag eller någon annan skulle vilja säga åt dig vad du borde göra så skulle inte det fungera. Det är helt upp till dig.*

### - URICA + Vetskap om att eleven skolkar mer än 10%

Ge återkoppling på URICA.

1. Be om lov att ge feedback
2. Ge feedback
3. Fråga hur eleven ser på det.

Det är viktigt att be om lov att få ge feedback eftersom omedd feedback har visat sig kunna väcka motstånd. Efter att ha bitt om lov ges feedbacken efter var i förändringsprocessen eleven befinner sig.

Om eleven befinner sig före övervägandet är målet att rulla med motstånd och utveckla ambivalens.

***Precis som många andra som inte är så mycket i skolan så ser du inte det som något större bekymmer.***

**Ex. på fortsättning: *Hur tänker du kring detta? /Vad säger du om att du fick komma hit?***

Om eleven är ambivalent är målet att förmedla att ambivalens är naturlig & skapa förändringsprat.

***Precis som många som inte är i skolan så ser du både för och nackdelar med din frånvaro. Vad tänker du?***

**Ex. på fortsättning: *Vilka nackdelar finns med situationen.***

Om vissa steg har tagits mot förändring är målet att befästa förändringsprat att utveckla kompetens:

***Det är roligt att höra att du har lyckats vända på det här. Hur har det gått till?***

***Vad är det för egenskaper hos dig som gör att du kommit så här långt?***

**Ex. på fortsättning: *Vilket är nästa steg?***

\*Fortsätt med utforskning i den mån eleven är villig.

***Ex. Ge exempel, utveckla, hur då, berätta mer, hur kände du, när var det som jobbigast...***

- \* OBS var försiktig med neg. feedback
- \* Mirakelfrågan (om det är svårt att få igång något)

## – Vågskålen

Rita upp fyra fält på ett papper som representerar fyra grundfrågor som vi utgår ifrån, låt eleven själv skriva:

***Vad är bra med att vara borta från skolan emellanåt?***

***Vad är mindre bra?***

***Vad är mindre bra med att vara i skolan mer!***

***Sedan skulle jag också vilja veta vad som är bra med att vara i skolan mer?***

- \* Summera efter att varje fråga är "uttömd".
- \* Svara i huvudsak med reflektivt lyssnande.
- \* Det förändringsprat som dyker upp redan här bör noggrant tas tillvara exempelvis genom reflektioner, bekräftande, utvecklande frågor och i summeringar.

\* Undvika att utveckla motståndsprat allt för mycket, fokusera på förändringsprat. Det är dock viktigt att inte helt ignorera motståndsprat, framför allt inte affekterat sådant.

Exempel på utvecklande frågor:

***Berätta mer! Vad finns det mer för exempel?***

***På vilket sätt?***

***Utveckla!***

***Mer!?***

## – Handlingsplan – beror på förändringsstadium

När sessionen börjar närma sig sitt slut sätter vi fokus på vilka steg som skulle kunna tas mot förändring. Detta görs utifrån hur "motiverad" eleven är till förändring. Ju mer beslutsam eleven är att förändra sitt beteende, desto mer definitivt kan språket vara:

***Hur tänker du göra nu?***

***Vad är nästa steg för att vara mer i skolan?***

\*Om eleven är besluten att försöka förändra sitt beteende är denna punkt mycket värdefullt och bör därför få lite extra tid. Gör

en mer konkret förändringsplan. Hur & när bör gås igenom ingående.

\*Observera att definitiva formuleringar kan vara direkt olämpliga för elever som inte har beslutat sig för att försöka vara mer i skolan.

För elever som är ambivalenta eller inte alls reflekterar över frånvaron som ett problem är det viktigt att ställa frågorna i hypotetisk form. Detta antas underlätta tankar på förändring utan att väcka samma motstånd som mer konfrontativa frågor. Bra ingångar kan vara:

*Om du skulle bestämma dig för att vara mer i skolan, hur skulle du gå tillväga då?*

*Om du skulle vilja vara mer i skolan, vad skulle vara ett första steg?*

*Om du skulle förändra något, vad skulle vara annorlunda?*

\*sammanfatta

## – Sammanfattning

Be om lov att få sammanfatta hela kontakten. Spegla den ambivalens som finns, betona och lyft fram förändringsprat.

*Nu har vi inte speciellt låg tid kvar så om det är ok för dig så skulle jag vilja sammanfatta det vi har pratat om hittills.*

*Du har berättat om att du tycker om att hänga med dina kompisar och att vänner är ett viktigt inslag i ditt liv. Ibland känns det viktigare att hänga med dem än att vara i skolan, särskilt på matten, samtidigt är det viktigt för dig att ha godkänt i alla ämnen och med fortsatt frånvaro så är du en smula orolig för att det inte ska gå vägen. Det låter också som att du har lyckats ta dig igenom ett och annat tidigare tack vare din envishet.*

Fråga sedan eleven om feedback på sammanfattningen.

*Hur låter det här?*

## – Avslutning

Avsluta på lämpligt sätt, det är viktigt att avsluta i en positiv anda.

**Då är vi klara, tack så mycket för din tid. Jag måste säga att jag tycker du har varit väldigt öppen och ärlig, det uppskattar jag väldigt mycket. Lycka till, hejdå.**

Hej!

Ett stort tack för att du ställt upp och varit med på våra samtal. En sista önskan från oss är att du fyller i frågorna nedan och formuläret som börjar på nästa sida. Formuläret är detsamma som du fick fylla i när vi sågs. Nu ber vi dig att fylla i formuläret en gång till utifrån hur du känner just nu. Precis som förra gången ber vi dig att tänka på att frågorna handlar om ogiltig frånvaro även om de är mer allmänt formulerade. Exempelvis inleds formuläret på nästa sida med: "Vad mig beträffar tycker jag inte att jag har några problem som jag behöver ändra på." Läs detta som "Vad mig beträffar tycker jag inte att jag har problem med ogiltig frånvaro som jag behöver ändra på".

När du har fyllt i formuläret så lägg det i kuvertet och klistra igen. Glöm inte att skriva ditt namn här under. Lämna kuvertet till din lärare eller i receptionen.

Tack igen och lycka till i framtiden  
/Henrik&Olof

Namn:

Nedan följer några påståenden om de samtal som du hade om ogiltig frånvaro. Kryssa i den ruta som stämmer bäst för dig.

Jag skulle rekommendera den här typen av samtal till personer som jag tycker har för hög frånvaro.

<i>Tar avstånd helt och hållet</i>	<i>Tar avstånd helt i viss mån</i>	<i>Osäker</i>	<i>Instämmer i viss mån</i>	<i>Instämmer helt och hållet</i>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Personen som intervjuade mig försökte verkligen förstå mig.

<i>Tar avstånd helt och hållet</i>	<i>Tar avstånd helt i viss mån</i>	<i>Osäker</i>	<i>Instämmer i viss mån</i>	<i>Instämmer helt och hållet</i>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Jag fick inte utrymme att prata om det jag ville.

<i>Tar avstånd helt och hållet</i>	<i>Tar avstånd helt i viss mån</i>	<i>Osäker</i>	<i>Instämmer i viss mån</i>	<i>Instämmer helt och hållet</i>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Samtalet väckte nya funderingar.

<i>Tar avstånd helt och hållet</i>	<i>Tar avstånd helt i viss mån</i>	<i>Osäker</i>	<i>Instämmer i viss mån</i>	<i>Instämmer helt och hållet</i>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Har någonting i ditt liv påverkat din närvaro i skolan den senaste månaden och i så fall vad?

---



---



---



---



Utvärderingsformulär för frånvaroprojektet

**Elevens namn:**

**Terapeutens namn:**

1. Hur lyckades jag följa manualen?

1 = Inte alls 7 = Perfekt

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7

2. Bedöm styrkan på det förändringsprat som förekom

1 = Inget förändringsprat 7 = Mycket starkt förändringsprat

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7

3. Bedöm i vilken utsträckning motstånd förekom

1 = Inget motstånd 7 = Mycket motstånd

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7

4. Bedöm graden av visad empati

1 = Låg grad av empati 7 = Hög grad av empati

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7

5. Hur väl följdes "MI – spirit"?

1 = Inte alls 7 = Perfekt

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7



## Frånvaroprojektet

### *Vad?*

Ert barn har blivit slumpmässigt utvalt att delta i frånvaroprojektet. Syftet med projektet är att utvärdera om användandet av motiverande samtal, MI, kan förebygga/minska ogiltig frånvaro i gymnasieskolan. Metoden går ut på att få eleven att själv utforska och beskriva sina egna åsikter. Praktiskt kommer det att innebära att vi träffar ert barn för en eller två intervjuer (beroende på vilken grupp ert barn har slumpats till).

### *Vem?*

Projektet mynnar ut i en psykologexamensuppsats (20 poäng) av Olof Johansson och Henrik Åstrand, psykologkandidater vid Institutionen för psykologi i Lund.

### *Ert medgivande*

Om ni har några frågor är ni välkomna att höra av er på någon av de nummer som bifogats. Om ni av någon anledning skulle motsätta er att ert barn deltar i frånvaroprojektet så meddela detta på samma nummer innan den 10 april 2007.

---

#### **Kontakt**

Olof Johansson telefon: 0708-196177  
Henrik Åstrand telefon: 0706-285964



## Frånvaroprojektet

### *Vad?*

Frånvaroprojektet syftar till att utvärdera om motiverande samtal, MI kan fungera som en intervention för att minska ogiltig frånvaro i gymnasieskolan. Motiverande samtal beskrivs som en klientcentrerad, direktiv metod för att skapa motivation till beteendeförändring. Detta innebär att vi som samtalsledare strävar efter att få eleven att själv utforska och beskriva sina egna motiv för förändring, snarare än att argumentera utifrån vårt perspektiv. Vi är alltså intresserade av vad den enskilde eleven skulle se för vinster med att vara i skolan snarare än att upplysa om allmänna fördelar med detta. Detta förhållningssätt har visat sig framgångsrikt inom kriminalvården, där MI idag är evidensbaserat. Förhoppningen är att metoden skall vara användbar även inom skolan.

### *Vem?*

Projektet ska mynna ut i en psykologexamensuppsats (20 poäng) av Olof Johansson och Henrik Åstrand, psykologkandidater vid Institutionen för psykologi i Lund. Målgruppen för interventionen är elever som under de senaste två månaderna har haft ogiltig frånvaro och att denna frånvaro av lärare eller annan skolpersonal anses utgöra ett hinder för elevens akademiska utveckling.

### *Hur?*

För att kunna utvärdera effekten av MI måste de som får behandlingen jämföras med motsvarande grupper som inte får behandlingen. Därför delas eleverna som deltar i projektet slumpvis in i tre grupper. Två grupper kommer få någon form av intervention, den ena MI och den andra ett generellt validerande samtal. Den tredje gruppen fungerar som kontrollgrupp och får ingen intervention. Grupperna jämförs sedan i antal frånvarotimmar och attityder till skolan.

---

#### **Kontakt**

Olof Johansson telefon: 0708-196177  
Henrik Åstrand telefon: 0706-285964

E-post: [franvaroprojekt@gmail.com](mailto:franvaroprojekt@gmail.com)



**Malmö Stad**

**\*\*\***

2007-04-13

Till \*\*\*

### **Kallelse till intervju**

\*\*\* gymnasium deltar tillsammans med andra skolor i ett projekt vid Institutionen för psykologi vid Lunds universitet som syftar till att förebygga/minska frånvaro i gymnasieskolan.

Du har slumpmässigt blivit utvald att delta i projektet och kallas därför till intervju vid följande tidpunkter. Vid intervjun kommer Du att träffa antingen Henrik Åstrand eller Olof Johansson.

#### Intervju

Onsdag 25/4, kl. 12.45 i sal \*\*\*

För att skolan ska ha så stor nytta som möjligt av projektet är det mycket viktigt att Du kommer till intervjun.

Naturligtvis är Du beviljad ledighet från den lektion Du eventuellt missar på grund av att Du deltar i projektet.

Tack för din medverkan!

Med vänlig hälsning

\*\*\* gymnasium