

Lunds universitet
Sociologiska institutionen

Vad är skolk?

Betydsetillskrivningar bland gymnasieelever på naturvetarlinjen

Författare: Markus Svensson
Kandidatuppsats: SOCK01, 15 hp
Vårterminen 2011
Handledare: Malin Åkerström

ABSTRAKT

Författare: Markus Svensson

Titel: Vad är skolk? Betydelsetillskrivningar bland gymnasieelever på naturvetarlinjen

Kandidatuppsats: SOCK01, 15 hp

Handledare: Malin Åkerström

Sociologiska institutionen, vårterminen 2011

Problem/bakgrund

I det här arbetet belyses en problematik i begreppet skolk som tar avstamp i nio berättelser från gymnasieelever på ett naturvetenskapligt program. Problematiken mynnar ut i en diskussion som ifrågasätter tillämpning av olovlig frånvaro som universal definition till skolk.

Syfte

Syftet är att samla in gymnasieelevers idéer och föreställningar om skolk för att belysa vad skolk är och vilka betydelser eleverna tillskriver begreppet.

Utgångspunkt och tillvägagångssätt

Utgångspunkten i arbetet är att skolk är föreliggande handlingar i skolan som är mer eller mindre möjliga beroende på sociala och emotionella bindningar eleverna knyter och stärker i relationer de ingår i och utanför skolan. I analysen sätts intervjuerna med eleverna in i en teoretisk kontext av Travis Hirschi's teori om sociala band.

Slutsatser/resultat

Intervjupersonernas skildringar skapar en komplex bild av skolk. Olovlig frånvaro är en diffus definition som osynliggör bakgrunden till att skolk uppstår i skolan. Begreppet kommer till uttryck i kategorierna sporadiskt skolk och aktivt skolk. I en enkel mening är sporadiskt skolk legitimt för eleverna, medan aktivt skolk saknar legitimitet i skolan. Legitimeringen av skolket sker genom att eleverna bevarar studiefrämjande motiv och inte förlorar sociala och emotionella investeringar i skolan. Det är viktigt att lärarna ser eleverna i skolan som mer än elever. Förlorar eleverna motivation att gå i skolan kan de etiketteras som skolkare, vilket försvårar möjligheterna att integreras i skolan.

Nyckelord: Skolk. Skola. Makt. Elever. Motivation. Avvikelse. Stigma.

Innehållsförteckning

1. INLEDNING	1
1.1 SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNING	2
1.2 DISPOSITION	2
1.3 PROBLEMLÅGGRUND	3
1.3.1 Bakgrundsförståelse	3
1.3.2 Intresse	3
1.3.3 Juridisk definition av skolk	4
1.3.4 Tidigare perspektiv på skolk	5
2. METOD	6
2.1 VARFÖR KVALITATIV METOD?	6
2.2 MATERIAL	7
2.3 TILLTRÄDE	7
2.4 DELTAGARE OCH URVAL	8
2.5 INTERVJUPROCEDUR	10
2.6 ANALYS AV DATAMATERIALET	11
3. TEORI	11
3.1 TEORETISKT MÅL OCH UTGÅNGSPUNKT	11
3.2 SOCIALA BAND TILL VAD?	11
3.3 MOTIVATION ATT GÅ I SKOLAN	12
3.3.1 Tillgivenhet	12
3.3.2 Förtroende	12
3.3.3 Engagemang	12
3.3.4 Övertygelse	13
3.4 EGNA REFLEKTIONER	13
4. ANALYS	14
4.1 <i>SKOLK OCH SKOLK, MEN DET ÄR JU INTE SAMMA SAK</i>	14
4.2 <i>DET ÄR JU SKOLK, MEN JAG SER DET INTE SOM DET</i>	16
4.3 <i>JAG TYCKER JU OM ATT VARA DÄR JAG KÄNNER BETYDELSE ATT VARA</i>	18
4.4 <i>SKOLKARE SKITER I SKOLAN</i>	22
5. SAMMANFATTANDE DISKUSSION	23
LITTERATURFÖRTECKNING	26
BILAGA 1 - INTERVJUGUIDE	29

1. Inledning

I det här arbetet behandlar jag begreppet skolk genom att belysa skildringar från nio elever på en gymnasieskola. Fokus i de här berättelserna ligger i att ta upp och diskutera en problematik som ifrågasätter tillämpningen av olovlig frånvaro som en universal definition till skolk. Den här diskussionen är ett centralt ämne i den aktuella skoldebatten som utgår från regeringens förslag att införa skolk i terminsbetyget. I ett pressmeddelande från Utbildningsdepartementet den 11 maj 2011 framgår det att regeringen har fattat beslut om att införa skolk i terminsbetyget från och med höstterminen 2012. Beslutet omfattar högstadiet i grundskolan från årskurs sex till och med tredje året på gymnasiet. Skolk skrivs inte in i slutbetyget, som eleverna kommer att ha med sig när de söker jobb (Utbildningsdepartementet 2011).

Utbildningsminister Jan Björklund säger i pressmeddelandet att *det är dags att sända en tydlig signal till eleverna att skolk är oacceptabelt och att en elev som inte är på lektionerna lär sig naturligtvis mindre än en elev som är närvarande* (ibid.). Björklund har också uttalat sig till Sveriges Radio (SR) om att *skolket är alldeles för omfattande och att det är elevens ansvar att vara närvarande i undervisningen*. Reformen riktas främst till de elever som enligt Björklund *ströskolkar av ren lättja* (SR 2011) och kombineras med andra åtgärder i den nya skollagen (SFS 2010:800) som träder i kraft den 1 juli 2011 (Utbildningsdepartementet 2011).

Centrala remissinstanser, däribland Skolinspektionen och Skolverket, är kritiska till förslaget redan innan regeringen fattar beslutet. Skolinspektionen skriver (dnr 2010:565) i yttrandet till Utbildningsdepartementets promemoria att den juridiska definitionen av olovlig frånvaro är problematisk att tillämpa i praktiken, beträffande elevernas rättssäkerhet, och att inskrivning av skolk i terminsbetyget förskjuter hela ansvaret till eleverna. Skolverket menar (dnr 02-20104462) att det är svårt att avgöra vad som är olovlig frånvaro. Det finns också en komplex problematik i olovlig frånvaro och det är viktigt att skolan tar sin del av ansvaret för att förebygga att olovlig frånvaro uppstår.

Min ambition är att med hjälp av samtalsintervjuer lyfta fram begreppet skolk i elevernas perspektiv. Således ska följande frågor behandlas. Hur ser eleverna på skolk? Vad lägger de för betydelse i begreppet? Hur resonerar de om möjligheten att skolka? För att kunna behandla frågeställningen i intervjuerna gör jag en konkretisering i fyra teman i följande avsnitt, där jag också formulerar syftet med studien. Därefter följer en disposition som utgör en guide till de kommande avsnitten.

1.1 Syfte och frågeställning

Med frågeställningen tar jag avstamp i en syn på skolk som en möjlig konsekvens av de sociala och emotionella bindningarna eleverna formar och knyter i relationer de ingår i och utanför skolan. Mitt syfte med studien är att belysa gymnasieelevers tankar om skolk, för att belysa vad skolk är och vilka betydelser eleverna tillskriver begreppet. Jag gör inga anspråk på att dra generella slutsatser. Mitt primära mål är att representera infallsvinklar som ska ses i kontexten av elevernas egna idéer och föreställningar. Frågor som rör sanningshalten i det de säger ligger därför inte inom ramarna för studien och är heller inte min ambition att diskutera (Ryen 2004, s. 77).

De teman jag berör i arbetet är elevernas definitioner och förståelse av skolk. Valet av teman görs från ett urval aspekter som tas upp och utgör kärnan i samtalen. Aspekterna rör främst relationer till föräldrar, lärare och kompisar. Jag avser att behandla dessa i relation till Travis Hirschi's teori om sociala band (2002), som ger en modell där jag kan undersöka de aspekter av skolk och relationer eleverna lyfter fram som produkter av sociala och emotionella bindningar. Eleverna pratar också om skolk i termer av rationella handlingar och sociala kategorier av handlingar och motiv. De här två uppfattningarna om fenomenet är centrala i intervjuerna. Därför har jag valt att samla de resonemang eleverna för i följande teman:

- Vilka tankar förmedlar eleverna för att beskriva skolk?
- Vad lägger eleverna för kategorier av handlingar och motiv i skolk?
- Vilka betydelser ger eleverna till att ha sociala och emotionella bindningar till skolan?
- Vad är en skolkare?

1.2 Disposition

Arbetet har en struktur som på ett enkelt sätt ger vägledning genom de ingående momenten i uppsatsen. I varje avsnitt finns en kort inledning som ger en överblick av innehållet. Innan jag redogör för metoden och insamlandet av intervjumaterialet beskriver jag min problembakgrund och egna erfarenheter av skolk, för att därefter gå igenom tidigare perspektiv i anknytning till min frågeställning. I metoddelen beskriver jag studieprocessen från inbjudan till gymnasieskolan, till rekryteringen av intervjupersonerna och analysen av materialet. Därefter redogör jag för teorin för att sedan i analysen sätta in intervjupersonernas idéer och föreställningar om skolk i de resonemang och begrepp som innefattas i teorin. Slutligen följer en sammanfattande diskussion där jag knyter an till min frågeställning och drar slutsatser av de teman jag belyser i analysen.

1.3 Problembakgrund

Utöver regeringens beslut, promemorian och remissvaren som jag presenterar i inledningen är bakgrunden till att jag angriper skolk utifrån den problematik jag för sinuerad i mina erfarenheter (Sjöberg 2008, ss. 27-28). Därför gör jag en beskrivning av min egen förståelse av skolk för att motivera de urval och avgränsningar jag gör i arbetet. Jag inkorporerar också en kort redogörelse för den juridiska definitionen av skolk, där jag fokuserar Utbildningsdepartementets promemoria.

1.3.1 Bakgrundsförståelse

Mina erfarenheter säger precis som argumenten från Skolinspektionen och Skolverket att skolk är ett komplext fenomen. Motiven att utebli från lektioner och skolan varierar. Under min tid som elev i både grundskolan och gymnasiet är skolk för mig själv en omöjlig handling. Det händer vid sporadiska tillfällen när kompisar drar till pizzerian eller går hem för dagen under håltimmar att jag känner en klump i magen. För mig är ångesten en rädsla att jag ska missa något viktigt på lektionerna eller svika förtroendet hos lärarna. Jag har emellertid erfarenheter av kompisar som förklarar att de hoppar över lektioner för att de inte orkar gå på dem eller gör bedömningen att lektionerna inte ger något. De här upplevelserna väcker frågor och funderingar.

Vad ligger bakom att en del utan problem kan utebli från lektioner, medan sådana som jag själv till exempel har en mental spärr som slår till när skolk kommer på tal? Vad är det som gör att de som kan skolka sporadiskt från lektioner och aktiviteter inte skolkar mer än de gör? Jag minns till exempel en elev i grundskolan som från första dagen han börjar i min klass hamnar i bråk med klasskompisar nästan varje dag han är i skolan. Han uteblir från skolan minst två dagar varje vecka under de fyra åren han går i klassen. Varför uteblir han inte från alla lektioner varje dag?

Jag känner också en person som under svåra hemförhållanden med styvpappan och mobbing i skolan förlorar självförtroendet och mår psykiskt dåligt. När rummet och sängen är enda flyktvägen till lugn och ro ökar frånvaron i skolan. Det här exemplet väcker ytterligare en fundering. Är skolk handlingar som ska tolkas som att eleverna enkelt nonchalerar skolan och struntar i studierna?

1.3.2 Intresse

Med min bakgrundsförståelse utgår jag från att skolk inte förutsätter särskilda sociala egenskaper, utan eleverna kan lägga egna definitioner i begreppet. Intervjuerna presenterar just

egna konstruktioner av skolk som har formats utifrån elevernas erfarenheter. Eftersom jag själv är tidigare elev på det naturvetenskapliga programmet (NV-programmet) har jag en möjlighet att besöka min gamla gymnasieskola och prata med elever från NV-programmet.

Valet av programinriktning ser jag inte som oproblematiskt. Jag stöter själv under min tid på gymnasiet på stereotypa bilder och förväntningar att naturvetare är mer seriösa och har mer studiemotivation än till exempel samhällsvetare, esteter och teknister. Stereotyperna kan i sin tur producera uppfattningar att naturvetare har starkare bindningar till skolan. Den här problematiken behandlas av intervjupersonerna. Med risk för att reproducera stereotyperna tar jag därför upp den här urvalsproblematiken, att enbart utgå från elever på NV-programmet, för att undvika att framställa en mer konventionell bild av skolk som associerar vissa stigmakategorier till begreppet.

Mitt intresse är att behandla skolk som handlingar som är tillgängliga för alla som går i skolan, men är mer eller mindre möjliga beroende på de sociala och emotionella bindningarna eleverna har till skolan. Idéer och föreställningar som intervjupersonerna förmedlar är på så sätt endast bidrag till att öppna upp en problematik i relation till fenomenet.

1.3.3 Juridisk definition av skolk

Skolk behandlas i juridiska termer av *olovlig frånvaro* och *ogiltig frånvaro*. De här begreppen används flexibelt. Skolverket använder till exempel ogiltig frånvaro i rapporterna *Rätten till utbildning* (2008) och *Skolfrånvaro och vägen tillbaka* (2010), medan Utbildningsdepartementet använder (dnr U2010/4389/G) olovlig frånvaro. Det är den här benämningen jag använder i arbetet för att hänvisa till den juridiska härledningen av skolk. Användning av de två begreppen beskriver frånvaro i skolan som inte sanktioneras i lagstiftningen, men vad är egentligen skolk för typ av frånvaro i ren juridisk mening?

Skolk definieras implicit enligt 15 kap. 16 § skollagen (SFS 2010:800) som säger att *en elev i gymnasieskolan ska delta i den verksamhet som anordnas för att ge den avsedda utbildningen, om eleven inte har giltigt skäl att utebli*.

Frånvaro som sker på ogiltig grund uppstår om eleven uteblir från lektioner utan sjukanmälan, befrielse från specifika inslag i undervisningen eller beviljande av lärare. Bestämmelserna gäller grundskolan, grundsärskolan, specialskolan, sameskolan, gymnasieskolan, gymnasiesärskolan, samt fristående skolor (dnr U2010/4389/G, s. 3). I det här arbetet behandlar jag endast gymnasieskolan. Bestämmelserna om skolk i terminsbetyget ska enligt förslag i pro-

memorian regleras i 7 kap. 6 § gymnasieförordningen (SFS 1992:394). *Betygsdokument ska utfärdas till eleverna minst två gånger per läsår, samt innehålla uppgift om omfattningen av den frånvaro eleven kan ha utan giltigt skäl.* I förslaget i promemorian (dnr U2010/4389/G, s. 5) ska den här förordningen träda i kraft den 1 februari 2011 och börja gälla från och med höstterminen 2011. Beslutet som fattas den 11 maj 2011 säger emellertid att reformen inte börjar gälla förrän ett år framåt.

1.3.4 Tidigare perspektiv på skolk

Forskningsfältet av skolk är brett och utformas av en mångfacetterad problematik. När jag har sökt efter studier i databaser har jag fått upp över hundra vetenskapliga artiklar sedan 2009. Det är svårt att ge en sammanfattande bild som ger rättvisa för all befintlig forskning om skolk. Mitt mål är att presentera både nationella och internationella bidrag som belyser de frågor jag har ställt upp. Nedan går jag igenom fyra studier, varav två är de rapporter från Skolverket som introduceras ovan och behandlar en problematik i ogiltig frånvaro med fokus på relationen mellan den juridiska definitionen och den praktiska tillämpningen i skolan.

I de två rapporterna *Rätten till utbildning* (2008) och *Skolfrånvaro och vägen tillbaka* (2010) som Skolverket presenterar uppmärksammas ogiltig frånvaro och elevernas rättigheter till utbildning. Rapporterna fokuserar främst långvarig ogiltig frånvaro med hänsyn till de orsaker som kan ligga bakom fenomenet, samt insatser som kan minska förekomsten av långvarig ogiltig frånvaro. I tidigare forskning framgår det att problematiken i ogiltig frånvaro kan koncentreras i ett individfokuserat perspektiv som kopplar ogiltig frånvaro till elevens riskbeteende, samt ett strukturellt perspektiv som lyfter fram inflytandet från den sociala miljön i skolan (Andrén et al. 2008).

I resultaten lyfter rapporterna fram faktorer som svagt självförtroende, gruppträck, utanförskap och socialpsykologiska problem som panikångest och socialfobi till att ogiltig frånvaro uppstår. De här faktorerna är ofta sociala produkter av bristande relationer till föräldrar, lärare och kompisar. Ogiltig frånvaro är en omfattande problematik som kräver insatser från både lärare och personal, samt ett tydligt samarbete med föräldrar och instanser som socialtjänsten och barn- och ungdomspsykiatri. Viktiga insatser i skolan är att lärare och personal ger stöd och engagemang för alla eleverna och att det finns tydlig kommunikation mellan skolan och hemmet (ibid.; Andrén et al. 2010).

I en artikel i tidsskriften *International Journal of Behavioral Development* (2010) visar sociologerna Renée Veenstra, Siegwart Lindenberg, Frank Tinga och Johan Ormel att en viktig del

av problematiken om skolk kan spåras till relationerna med föräldrar och lärare. Svaga sociala band till föräldrar och lärare ger brist på självförtroende (se Hirschi 2002; Gottfredsson & Hirschi 1990) och är indikationer på att barn och ungdomar skolkar i tidig ålder. Författarna påvisar även andra indikatorer, som att vara pojke, tidig pubertet, upplösning i familjen och låg socioekonomisk status som riskfaktorer (Veenstra et al. 2010).

Samhällsvetarna Ellen Claes, Marc Hooghe och Tim Reeskens tar upp en liknande problematik i en artikel i tidsskriften *Educational studies* (2009). Det politiska argumentet att skolk är ett riskbeteende anser de vara trångsynt. De menar att det finns problem i skolan och i de sociala interaktionerna som politiker ofta inte tar hänsyn till. Claes, Hooghe och Reeskens identifierar kausaliteten till skolk bland 14-åringar. Resultaten visar att skolan kan ha en avgörande inverkan till att skolk uppstår, genom att uppmuntra till engagemang från föräldrar och ge eleverna stöd. Resultaten visar också att hög frekvens av skolk påverkar prestation och resultat bland eleverna. Miljön i skolan och den sociala interaktionen mellan elever, föräldrar och skolan är viktiga faktorer att ha i åtanke (Claes, Hooghe & Reeskens 2009).

2. Metod

I det här avsnittet går jag igenom mitt kvalitativa tillvägagångssätt i anknytning till min frågeställning. I genomgången motiverar jag valet av kvalitativ metod med hänsyn till problemformuleringen och det material jag använder för att belysa min frågeställning. Jag redogör för insamlingen av data och hur de kommer att analyseras, samt diskuterar förtjänster och begränsningar med metoden. I genomgången integrerar jag kontinuerligt kritiska och etiska aspekter.

2.1 Varför kvalitativ metod?

Mitt val av ett kvalitativt tillvägagångssätt motiverar jag främst med mitt syfte att få en komplex bild av skolk. Det här målet kan jag uppnå med hjälp av kvalitativ metod, som erbjuder mig en variationsrik förståelse för elevernas syn på skolk (Wästerfors 2008, ss. 72-73). Kvalitativ metod gör det emellertid svårt att resonera i termer av generalisering och samband. Mitt mål är istället att representera elevernas erfarenheter av skolk med begrepp och definitioner som de använder (Gubrium & Holstein 1997, s. 33). Kvantitativ metod ger bättre underlag i generalisering och samband, men där låser jag in eleverna i en förhandsstruktur av frågor med bestämda svarsalternativ. En sådan metod bidrar inte till att besvara min frågeställning. Den är däremot tillämpbar som komplement för att bilda en objektiv problembakgrund av skolk som öppnar för nya frågor, till exempel vilka sociala kategorier tillhör elever som skolkar, vilka

faktorer kan ligga bakom att skolkl uppstår, finns det samband mellan skolkl och tidig debut med alkohol, etc. (Ryen 2004, s. 91).

2.2 Material

Intervjumaterialet utgör underlaget för studien och består av samtal med nio elever från NV-programmet. Fem intervjuer sker i form av dialoger, medan två intervjuer görs med två intervjupersoner samtidigt. Intervjuerna varar mellan tjugofem och fyrtio minuter. För att ringa in de teman jag önskar att belysa använder jag mig av semistrukturerade intervjuer, vilket innebär att jag har en intervjuguide som hjälp i samtalen (ibid. s. 44). Rent konkret har jag ett papper med nedskrivna frågor till hands som jag förhåller mig till flexibelt för att inte styra intervjuerna alltför mycket och gå miste om nya infallsvinklar (Jacobsson 2008, s. 170). Intervjupersonerna får prata fritt om frågorna, vilket ibland öppnar för följdfrågor. Intervjuerna ger således en informationsrikedom som varierar beroende på hur mycket intervjupersonerna har att säga och hur väl utbytet i samtalen sker (Ryen 2004, s. 46).

2.3 Tillträde

Rekryteringen av intervjupersonerna sker i samråd med ett arbetslag av lärare som ansvarar för NV-programmet. Lärarna utgör nyckelpersoner för att ge mig tillträde att få göra intervjuerna (ibid. s. 75). Min första kontakt med skolan inleds dock med ett telefonsamtal med rektorn för NV-programmet. När jag presenterar mig själv i egenskap av student vid Lunds universitet ber han mig att skicka e-post om min studie och mina önskemål. Därefter dröjer det ungefär en vecka innan jag får svar. Jag ringer igen och frågar hur det går med behandlingen av mitt ärende. Rektorn har vidarebefordrat mitt meddelande till arbetslaget för NV-programmet och säger att jag ska vänta veckan ut på svar. Bara en dag efteråt får jag svar från en kontaktperson i arbetslaget. Han bemöter min studie med intresse och inbjuder mig till ett arbetslagsmöte veckan därpå. Redan i det här skedet uppmuntras jag av lärarna att göra min studie.

Väl på mötet får jag bekanta mig med sex lärare från arbetslaget och hälften av dem känner jag igen från min egen tid på gymnasiet. Att jag är en tidigare elev ger mig en viss fördel. Kommunikationen blir direkt vänskaplig när jag får möjlighet att prata gamla minnen och hjälpa till att namnge elever från min årskull. Jag känner att det mjukar upp min presentation av projektet, som jag försöker göra inbjudande och intressant (ibid. s. 74). Överlag är stämningen på mötet skojfrisk mellan lärarna. Det administrativa arbetet sker öppet med skratt och

skämtsamma kommentarer. Min kontaktperson säger också att de brukar ha väldigt roligt på mötena.

När jag presenterar mitt syfte och mål med studien ställer lärarna frågor till mig om vilket urval intervjupersoner jag söker och vilken typ av frågor jag utgår från. Jag gör klart att jag inte gör anspråk på om eleverna jag ska intervjua skolkar eller inte. Vidare säger jag att jag ska studera skolk som ett fenomen i skolan utifrån elevernas erfarenheter och inte negativa handlingar eller en egenskap som kan spåras till särskilda kategorier elever. Det här förenklar möjligheten att få tillträde, eftersom det är etiskt problematiskt om lärarna ska ange personer som skolkar och har specifika bakgrunder (ibid. s. 75).

Min kontaktperson föreslår ett första besök på hans mentorstid veckan därpå. Mentorstiden tillsammans med andra lektionstillfällen är källan till mina samtalsbokningar. Tillträdet får jag genom att bestämma tid med lärare i arbetslaget när jag kan komma till en lektion och presentera mig för eleverna, antingen via e-post eller face to face. De flesta intervjuerna bestämmer jag utan att lärarna är med i salen. På två lektioner tillfrågar jag dock eleverna när lärarna närvarar. Vid de här tillfällena märker jag att eleverna är tillbakadragna och ingen ställer upp förrän lärarna manar på. Det är befogat att ha i åtanke att de två intervjupersonerna som ställer upp på de här tillfällena gör det för att jag ska slippa gå därifrån utan någon intervju. Jag märker emellertid inga tendenser till svagt engagemang under intervjuerna.

Intervjuerna sker antingen i anknytning till aktuella lektioner eller genom tidbokningar efter lektionstid. Jag upptäcker tidigt att den förstnämnda varianten är mest effektiv, eftersom tidbokningarna är problematiska. Av totalt fem intervjupersoner jag bokar tid med dyker en till exempel inte upp, medan jag träffar en av ren slump när hon slutar sin lektion. Att tidbokningarna är flexibla gör mig också emellanåt osäker på om jag tar fel på tid och dag. Trots det här dilemmat förlorar jag bara en intervjuperson på grund av tidbokningarna. Fem intervjupersoner pratar jag med under aktuella lektioner.

2.4 Deltagare och urval

Eftersom min ambition är att representera idéer och föreställningar om skolk ställer jag inte upp kriterier för mina intervjupersoner, vad gäller social bakgrund och kön. Urvalet är en fördelning på fem kvinnor och fyra män. Urvalet innefattar sex elever från år 3, två från år 2 och en från år 1 på NV-programmet. Jag utgår från kriteriet att intervjupersonerna bör ha erfarenheter av minst en termin på gymnasiet för att lyfta fram perspektivet från NV-programmet. Med det här urvalet undviker jag också det etiska problemet att några av intervjupersonerna

kan ligga på gränsen till minderåriga, vilket innebär att jag enligt bestämmelserna från Etiska rådet för marknadsundersökningar (ERM) behöver samtycke från vårdnadshavarna för att de ska få delta (ERM 2003).

Min prioritet i rekryteringen är att intervjua frivilliga elever, eftersom jag utgår från att frivillighet står för intresse och engagemang. Intervjuerna ger mig ett rikt material och inspiration att utveckla teman om skolk. Relationen till intervjupersonerna är oproblematiserad ur avseendet att de är väldigt tillmötesgående och pratglada om sina erfarenheter. Jag beaktar emellertid den urvalsproblematik som jag tar upp i min egen förståelsebakgrund att intervjupersonerna går på NV-programmet och själva pratar om krav och förväntningar de har på sig att prestera bra resultat och ha studiemotivation.

Alla intervjupersonerna reproducerar de här stereotyperna och hänvisar ständigt till andra i deras omgivning när de pratar om den typen av skolk som inte sker sporadiskt. I intervjupersonernas perspektiv rör jag mig alltså inte bland kategorier av elever som skolkar aktivt, vilket heller inte är min avsikt. Fördelen med att jag skildrar perspektiv från elever som anser att de har studiemotivation och är seriösa i skolan är att jag producerar en bild av skolk som en tillgänglig handling och problematik i skolan, som inte enbart kan spåras till specifika kategorier av elever. Om jag däremot har ambitionen att lyfta fram bidrag från elever som skolkar aktivt är det mer lämpligt att göra ett urval bland elever som hänger i korridorerna under lektionstid eller utanför skolan. Sådana urval implicerar emellertid etiska svårigheter, eftersom jag på förhand måste utmärka de här eleverna som skolkare. I analysen framgår det dessutom att skolkare är en problematisk kategori att tillämpa.

Det finns en del etiska dilemman som jag tar hänsyn till även med det urvalet jag har. Just schemabundenheten i lektionerna implicerar en form av auktoritet där lärarna bestämmer. På så sätt är önskemålet om frivillighet problematiskt, eftersom lärarnas medgivande till min studie kan påverka eleverna när de lämnar informerat samtycke att ställa upp (Ryen 2004, ss. 154-156). På så sätt kan det vara en fördel att lärarna för det mesta inte närvarar när jag bokar intervjupersoner. Däremot märker jag tendenser till en socialpsykologisk dynamik på särskilt en lektion, där fem elever deltar och tre ställer upp på intervjuer. De två andra sitter tysta. Gruppträck kan uppstå när jag frågar den fjärde personligen, som då ställer upp och bokar en tid med mig. Den femte säger nej, trots att en av de andra uppmanar honom att ställa upp. Exemplet belyser en etisk problematik om att potentiella intervjupersoner kan ställa upp på grund av tryck för att andra ställer upp och för att lärarna eller jag uppmuntrar till att ställa

upp. Särskilt när jag tillfrågar elever personligen bör jag vara försiktig så att de inte känner press och därmed blir obekväma under intervjuerna (ibid. s. 63).

2.5 Intervjuprocedur

Intervjuerna sker i isolerade rum på skolan för att minimera störning från omgivningen och göra intervjupersonerna bekväma i att prata om skolk. Mitt främsta mål i intervjuerna är att anpassa mig till deras kunskapsnivå vad gäller språkbruk och ordförråd för att bevara autenticiteten (ibid. s. 48). På så sätt är min egen roll betydelsefull för hur mycket intervjupersonerna vill berätta. Att jag själv är 21 år och uttrycker mig i liknande klädkoder och kroppsspråk upplever jag som en möjlig faktor till att eleverna får tillit och inte behöver vara försiktiga med att prata i vardagliga termer, som slang och svordomar. Det hjälper mig också i min roll att jag kan vara mig själv i samtalen (ibid. s. 64). Jag kan dessutom dela med mig av mina egna erfarenheter av universitetsstudier, vilket de flesta intervjupersonerna utnyttjar genom att fråga om saker de funderar på, till exempel studiemedel från CSN, föreläsningar och inte minst sociologi och mina egna framtidsplaner.

Innan jag inleder intervjuerna ger jag en översikt på vad intervjuerna kommer att handla om. Jag informerar också om att datamaterialet behandlas anonymt, samt frågar om jag får spela in samtalen (ibid. s. 77). Därefter låter jag intervjupersonerna berätta vad de tycker om NV-programmet, för att i huvudfasen ge dem flexibilitet att prata om skolk. Att börja med att fråga vad de tänker på när de hör ordet skolk visar sig vara en bra inledning som öppnar upp för följdfrågor. Exempel på andra frågor jag tar upp i intervjuerna är om elevernas upplevelser i skolan när det gäller skolk, undervisning, lektioner, ämnen, kompisar, lärare och inflytande från föräldrar.

Efterhand som jag intervjuar lär jag mig också att konkretisera intervjupersonernas berättelser genom att ständigt fråga efter exempel. Jag upptäcker att den här tekniken ger nyanser i mina frågor, som är viktiga för att identifiera nya teman. Av ren ovana läser jag mycket ur intervjuguiden i början av datainsamlingen, vilket på ställen där tystnad uppstår tenderar att skära av samtalen och intressanta teman intervjupersonerna är inne på. På så sätt riskerar jag att gå miste om intressanta infallsvinklar som påvisas genom den enkla frågan *kan du ge exempel?*. Jag märker att samtalen med de sex sista intervjupersonerna ger ett rikare material, genom att jag utvecklar min teknik (ibid. s. 87). Avslutningsvis låter jag också intervjupersonerna värdera intervjuerna och de teman som berörs, för att få konstruktiv kritik på om frågor bör omformuleras och tas bort inför kommande intervjuer (ibid. s. 60).

2.6 Analys av datamaterialet

Jag använder en traditionell kvalitativ analys. Fokus i analysen ligger i att representera elevernas tal om skolk. På så sätt ingår jag en ständig dialog med intervjumaterialet för att samla citat som belyser intervjupersonernas idéer och föreställningar. Urvalet sker inte oproblematiskt, eftersom en stor del av de data jag samlar in inte representeras i analysen (ibid. s. 106). Från den perception jag bär med mig under intervjuerna till tankearbetet med de färdiga transkriptionerna präglas analysprocessen därför av att betrakta, reflektera och slutligen analysera materialet (ibid. s. 108). I den här processen samlar jag materialet i specifika kategorier, ur vilka jag formar specifika teman och bidrag för att belysa min frågeställning (ibid. s. 107). I analysen gör jag på så sätt en systematisk indelning, där jag successivt tar upp de teman jag identifierar och diskuterar intervjupersonernas berättelser mot bakgrund av Hirschi's teori om sociala band (2002).

3. Teori

I det här avsnittet går jag igenom Hirschi's perspektiv som han presenterar i *Causes of delinquency* (2002). Inledningsvis gör jag en kort introduktion av teorin och redovisar mitt mål med att använda perspektivet som analysmodell. Därefter beskriver jag de centrala elementen i perspektivet, samt för en kritisk diskussion med egna reflektioner.

3.1 Teoretiskt mål och utgångspunkt

Mitt mål med Hirschi's perspektiv som analysmodell är att förklara varför skolk blir en möjlig handling i skolan. Jag utgår från att skolk är en företeelse i skolan som är mer eller mindre tillgänglig för eleverna. På så sätt tar jag avstamp i Hirschi's synsätt att skolk får legitimitet om eleverna inte knyter sociala band till skolan och de aktörer som interagerar där. De sociala banden uttrycker en moralisk bindning som försvagas och förstärks beroende på motivationen som eleverna känner för att gå i skolan (Hirschi 2002, ss. 10-11).

3.2 Sociala band till vad?

När jag talar om skolan i termer av Hirschi lyfter jag fram aspekterna kontroll, kunskap och utbildning. De här är karaktäristiska för skolan som system och centrala element som ger eleverna förutsättningar att integreras som konforma medlemmar i samhället. Konformitet skapas genom att eleverna stärker bindningar i termer av tillgivenhet (attachment), förtroende (commitment), engagemang (involvement) och övertygelse (belief). Med de här bindningarna får eleverna motivation att gå i skolan och socialiseras för att uppnå de krav som ställs på dem i form av prestation och uppförande (ibid. ss. 110-111).

3.3 Motivation att gå i skolan

Motivation styrs enligt Hirschi av krav och förväntningar som eleverna har i förhållande till de relationer och aktiviteter de associerar sig till. Motivation i skolan är på så sätt starkt kopplat till ett intresse att få kunskap och utbildning. Intresset är en social procedur som formas genom interaktion med de sociala grupper som eleverna känner starka associationer till (ibid. s. 16). På så sätt är det en avgörande faktor enligt Hirschi (ibid. s. 30) att eleverna har starka sociala och emotionella bindningar till relationer och miljöer där kunskap och utbildning uppmuntras och inte negligeras. I det här resonemanget har relationer till föräldrar, lärare och kompisar stor betydelse för att eleverna ska få tillgivenhet till skolan.

3.3.1 Tillgivenhet

Tillgivenhet är i termer av Hirschi det mest grundläggande elementet för att knyta sociala band till skolan. De sociala och emotionella kopplingarna som uppstår i relationen till föräldrarna, lärarna och kompisar formar personligheten hos eleverna. Således konstitueras moraliska bindningar som gör att de ingår socialisering med de krav och normer som finns implicit i skolan. Skolan legitimeras att utöva kontroll över eleverna, vilket gör att interaktionerna intensifieras och öppnar upp möjligheter att skapa och stärka förtroende för de sociala aktörerna, till exempel lärare och personal (ibid. s. 18).

3.3.2 Förtroende

Förtroende skapas i de sociala relationerna genom att eleverna känner att de får social och emotionell respons för de investeringar de gör i skolan. Skolk förlorar legitimitet till följd av att eleverna stärker bindningarna i skolan (ibid. s. 178). Investeringarna är både reglerande och frivilliga. De reglerande investeringarna är en del i den kontroll eleverna underordnas när de socialiseras i skolan. De frivilliga investeringarna krävs emellertid för att stärka engagemanget i skolan. Genom att eleverna känner att de får stöd och empati i skolan stärker de motivationen att investera mer tid och möda i studierna (ibid. s. 22).

3.3.3 Engagemang

Frivilliga investeringar i form av läxor och självstudier är nödvändiga för att optimera resultat och prestationer i de kunskapsmätningar som sker i skolan (ibid. s. 191). Kraven i form av kunskap har betydelse för elevernas motivation att läsa. Intensiteten i sociala investeringar och tidsfördriv till att läsa är starkt beroende av att eleverna känner att de lönar sig och ger dem de fördelar de förväntar sig. På så sätt rationaliserar eleverna sina investeringar (ibid. s. 187).

3.3.4 Övertygelse

Övertygelse är enligt Hirschi en bindning som förutsätter att de andra bindningarna tillgivenhet, förtroende och engagemang är starka för eleverna. Eleverna måste resonera att värden som ligger i att socialiseras i skolan, som att uppnå krav för prestationer och resultat för att klara utbildningen, gynnar deras intressen (ibid. s. 203). Övertygelse att skolan är viktig för dem förutsätter emellertid inte att skolk är en omöjlig handling. Hirschi menar (ibid. s. 24) att eleverna kan rationalisera socialiseringen genom att till exempel skolka temporärt utan att det påverkar deras resultat och de förväntningar de har på sig.

3.4 Egna reflektioner

Hirschi's perspektiv presenterar en teoretisk kontext som i en enkel mening korresponderar med de resonemang intervjupersonerna för om skolk i skolan. Det finns dock fallgropar i teorin som är nödvändiga att belysa och fylla ut i analysen. I Hirschi's perspektiv är skolk handlingar som markerar avvikelser mot de regler skolan har. I en juridisk mening är skolk brottsliga handlingar som repellerar skolan som kontrollorgan och uppfostrande institution. Intervjupersonerna behandlar det här perspektivet. Saknar eleverna motivation att gå i skolan eller har svaga sociala och emotionella bindningar till skolan ökar möjligheten att skolka. Det råder konsensus med den här bilden i intervjumaterialet.

I Hirschi's perspektiv uppstår skolk ständigt som kontrasterande handlingar till kunskap och utbildning, vilket blir problematiskt att behandla i dialog med intervjumaterialet. Hirschi menar att skolk kan användas rationellt av eleverna som temporära inslag i socialiseringen i skolan, men talar inte om att skolk kan praktiseras för att investera mer tid i att läsa och optimera kortsiktiga resultat och prestationer i skolan. Således tar Hirschi inte upp det perspektivet som representeras i intervjumaterialet, att skolk inte nödvändigtvis förutsätter svaga bindningar eller brister i socialiseringen i skolan.

Intervjupersonerna betonar också att det är viktigt att skapa och få uttrycka en identitet i skolan. I synnerhet pratar de om att trivsel är en viktig social emotion som skapas genom att de syns i skolan som mer än elever. Hirschi ifrågasätter inte problematiken i de rådande maktstrukturer som gör skolan auktoritativ och underordnar eleverna. Hirschi talar snarare om att eleverna gör rationella val efter de fördelar och nackdelar de drar av att socialiseras med de sociala och emotionella bindningar de knyter i skolan. Intervjupersonerna belyser emellertid det sociala tvånget som föreligger i skolan som problematiskt för att synas som mer än elever. För att ge rättvisa åt den här problematiken resonerar jag därför utanför ramarna av Hirschi's

teori och lyfter in begrepp som disciplin och makt från Michel Foucault (2003), samt stigma och avvikelser från Erving Goffman (2009).

4. Analys

I det här avsnittet tar jag upp intervjupersonernas skildringar av skolk med fokus i de teman som berörs i intervjuerna. Redogörelsen ämnar besvara min frågeställning, samt öppna upp för en sammanfattande diskussion i konklusionen av uppsatsen. Jag utgår från Hirschi's perspektiv med målet att fläta in intervjupersonernas resonemang i en teoretisk kontext som bevarar betydelsen av deras emotionella och sociala bindningar i och utanför skolan. I specifika resonemang där teorin inte räcker till kompletterar jag med begrepp från Foucault (2003) och Goffman (2009). De teman jag tar upp återkopplar till frågeställningen och samlas därefter i den sammanfattande diskussionen. Observera att de namn som presenteras nedan är fiktiva.

4.1 Skolk och skolk, men det är ju inte samma sak

Intervjupersonerna framställer en komplex bild av skolk som inte får utrymme i den juridiska definitionen som talar om skolk i termer av olovlig frånvaro. De bryter ned begreppet och enas inte om en konkret beskrivning. Den fundamentala frågan återstår alltså fortfarande. Vad är skolk? Frågan kan behandlas på ett till synes enkelt sätt som intervjupersonerna tar upp. Skolk är all frånvaro i skolan som sker utan sjukanmälan eller inte beviljas av lärare. Definitionen är lagstadgad och gäller undantagslöst. Det är på så sätt inte märkligt att intervjupersonerna nämner den här definitionen. Adam tänker till exempel att skolk är att *skita i skolan* och *stanna hemma* utan sjukanmälan (intervju den 8 april). Anna tar också upp det här perspektivet.

(Skolk är) när någon är frånvarande från en lektion (...) förutom att vara... Ja, (eleven) kan ju skolka och sjukanmäla sig, men är ändå (...). När det inte är för att (eleven) har någon (...) sjukdom. (Intervju med Anna den 15 april)

I de juridiska termerna stärks perspektivet av skolan som en plats där lektioner och utbildning förutsätter närvaro och kontroll av eleverna. Med sina tankar förstärker Adam och Anna Hirschi's bild av skolk som illegitima handlingar, som markerar avvikelser mot de krav om närvaro på lektioner som skolan ställer på eleverna (2002, s. 47). Även Lina lyfter fram skolk som till de här kriterierna repellerande handlingar genom att tänka på skolk som att *inte (gå) till lektioner (och inte) uppfylla de kraven som skolan har*. Lina implicerar Hirschi's uppfattning (ibid. s. 110) att skolan utövar kontroll över eleverna genom att straffa handlingar som saknar

legitimitet i skolan. I de centrala elementen som kännetecknar socialisering i skolan, det vill säga anammandet av kunskap och utbildning, finns det också kriterier som att eleverna ska närvara på lektioner. Sofia är överens med det här perspektivet och tänker att skolk är att visa *lathet* och *inte ta ansvar*. Skolk är inte bara frånvaro, utan en indikation på moraliska avvikelser från skolans normer.

Alla intervjupersonerna använder uttrycket *skita i skolan* för att beskriva sina tankar om skolk. Det är emellertid viktigt att poängtera att de säger så här när jag ber dem berätta vad de *tänker på* när de *hör* skolk som ord. När deras resonemang mynnar ut i egna erfarenheter ger de en mer komplex bild av vad skolk egentligen är. Alla intervjupersonerna utom en uppger att de har erfarenheter av olovlig frånvaro. Betyder det att det bara är en av intervjupersonerna som tar ansvar för sig själv? Så är det självklart inte. Snarare bekränsas ordet skolk av en stereotyp, som i intervjupersonernas skildringar reducerar skolk till en negativ egenskap mer än ett föreliggande fenomen i skolan.

Skolk är i en enkel mening handlingar som uppstår i relation till befintliga administrativa regler som handlar om olovlig frånvaro (ibid. s. 18). Klassificering av skolk som olovlig frånvaro är emellertid problematisk. Patrick, som ibland själv uteblir från lektioner, menar till exempel att ordet skolk *känns negativt* och att han *känner sig mer eller mindre kränkt* när skolk kommer på tal. Skolk förutsätter enligt Patrick inte nödvändigtvis att han *skiter i skolan*. Tvärtom har han till exempel varit frånvarande för att *plugga till prov*. Stereotypen ”skolk” homogeniserar eleverna och försummar bakgrunden till att skolk uppstår och praktiseras med specifika motiv. När intervjupersonerna pratar om skolk i termer av handlingar och motiv behandlar de två kategorier, som i intervjumaterialet kallas *aktivt skolk* och *sporadiskt skolk*.

Ingen av intervjupersonerna säger att de har egna erfarenheter av aktivt skolk, vilket innebär att de bara är bekanta med frånvaro från enstaka lektioner. För att karaktärisera aktivt skolk och sporadiskt skolk pratar de om motiven bakom att praktisera handlingar som etiketteras som skolk. Därför saknar handlingar som är olovlig frånvaro definition när kontexten och motiven synliggörs. Den fundamentala frågan kan mot bakgrund av det här resonemanget besvaras. Skolk är ett begrepp som är problematiskt att använda. Det går att tala om skolk i termer av olovlig frånvaro, men begreppet saknar legitimitet bland intervjupersonerna när motiven döljs. För att belysa den här problematiken säger till exempel Sofia att skolk kan innebära att *vara (på lektioner), men ändå inte*. Att karaktärisera skolk handlar i det här per-

spektivet om att definiera begreppet ansvar. Enligt intervjupersonerna kan skolk rentav vara att ta ansvar för studierna.

4.2 Det är ju skolk, men jag ser det inte som det

Med avstamp i problematiken som förs ovan konstaterar jag att skolk inte alltid är skolk enligt intervjupersonerna. En universal definition av olovlig frånvaro som skolk har inte acceptans. I intervjupersonernas skildringar är sporadiskt skolk legitimt medan aktivt skolk är illegitimt. Den här distinktionen är emellertid diffus, eftersom motiven till att praktisera de båda typerna kan vara både legitima och illegitima. Är det till exempel en illegitim handling att utebli från skolan på grund av mobbing eller problem i hemmet? Alla intervjupersonerna utom en menar att den här handlingen har legitimitet. Mattias och Lina pratar till exempel om avsaknaden till uppsåt och menar att skolket inte är självförvållat.

De som är mobbade (...) och har det svårt hemma (...) det är bra att de får hjälp och så... för det är inte deras fel. De förtjänar hjälp. (Intervju med Patrick & Mattias den 27 april)

(Eleven) kan inte hjälpa om (han/hon) känner så. (...) Jag tycker att lärarna och de som jobbar här... har ansvar att se till att eleven kommer till skolan och känner sig trygg. (...) Jag tycker det är jätteviktigt. (Skolk) har så stor påverkan på utbildningen. (Eleven) förtjänar inte det. (Intervju med Lina den 29 april)

Mattias och Lina belyser den här typen av skolk ur ett strukturellt perspektiv. Lärarna har ett socialt och emotionellt ansvar att ge eleverna möjligheter att stärka bindningarna till skolan. Mattias och Lina menar emellertid inte att skolk på grund av mobbing och problem i hemmet är positiva handlingar, men de legitimeras till följd av att eleven förlorar motivationen att gå i skolan (ibid. s. 34). Det är viktigt att påpeka att eleven avskrivs rätten till utbildning. Sandra accepterar däremot inte skolk, trots att det inte sker med uppsåt, och använder ett exempel med en tjej i hennes närhet, som har det svårt hemma och ofta uteblir från lektionerna.

Jag ser det som skolk ändå. Om hon har det svårt hemma... visst, men nu när hon har chansen att visa att hon är någonting, då... Om jag hade varit i hennes situation så hade jag gått till skolan (...). Hon betalar ju ingenting. Även om hon har det svårt hemma... Hon har ju ändå utbildning i alla fall och hon kommer att söka jobb sen. (...) Så tycker jag (att det är). (Intervju med Sandra den 27 april)

Sandra representerar en uppfattning som bara aktualiserar den konkreta handlingen och förbiser bakgrunden till att den uppstår. Sandra menar att rätten till utbildning är föreskriven för eleverna och det är deras egna val att gå till skolan. Hirschi för (ibid. ss. 20-21) ett liknande resonemang när han talar om att eleverna rationaliserar socialiseringen i skolan, vilket innebär att de uteblir från skolan om de känner att de inte får ut något av att vara där. Sandra tenderar emellertid att osynliggöra det sociala tvånget som kan föreligga. Elever som utsätts för mobbing och problem i hemmet kan från början ha starka bindningar i skolan och motivation att läsa. Utstötthet och bristande relationer till kompisar eller föräldrar försvårar möjligheten att synas i skolan. Eleverna får svårare att göra sociala investeringar där som stärker deras engagemang i skolan. Utanförskap blir således tvingande (ibid. s. 22).

Intervjupersonerna pratar också om att skolan förutom kunskap och utbildning handlar om att prioritera. Socialiseringen i skolan präglas av rationella överväganden. I det här perspektivet lyfter intervjupersonerna främst fram sopradiskt skolk. Jag kan även här urskilja legitima och illegitima motiv att utebli från lektioner. Adam och Mikael är överens om att motiv som att *plugga till ett prov* ingår i studiemotivationen och legitimerar tillfällig frånvaro i skolan.

Det handlar ju om att prioritera. Ibland kan (jag) stanna hemma för att plugga till ett prov. (Det) är ju skolk, men (jag) ser inte det som det. (Intervju med Adam & Mikael den 8 april)

Det här resonemanget bygger vidare på tolkningen som Sofia gör ovan att fysisk närvaro kan klassificeras som skolk om eleverna inte förvaltar det normativa ansvaret att uppmärksamma det som sägs på lektionerna. Att eleverna prioriterar prov före aktuella lektioner är ett utfall av deras rationella övervägning. Anna menar till exempel att hon maximerar investeringen av kortsiktiga fördelar i att sätta provet i första hand och *strunta i lektioner* som hon temporärt känner att hon inte går miste om.

Av egen erfarenhet så kan det ju vara att (jag) skolkar, inte en hel dag utan ett par lektioner innan (...) ett prov. (...) Det är ju väldigt vanligt. Sen så är det också... för att (jag) vet att det ska komma något annat jobbigt på den lektionen. Bara det är något (jag) känner att (jag) inte vill. Vad kan konsekvenserna bli att jag gör det? (...) Vad kan jag få ut för positivt om jag gör det? Det är väl de tankegångarna som går. (...) (Skolk) blir ju inte (effektivt) i längden för (jag) missar ju lektioner som kan gå igenom något viktigt. Men (...) om det är enstaka tillfällen, då kan det kanske vara effektivt... kan jag tycka. (Intervju med Anna den 15 april)

Anna delar Hirschi's uppfattning att sporadiskt skolk kan praktiseras som legitima handlingar så länge de inte reducerar belöningen eleverna får från investeringar i prestationer och resultat de gör i skolan (ibid. s. 24). Därför ställer Mattias också upp ett kriterium att *inte skita i* det som sägs på lektionerna han uteblir från. Intervjupersonerna är på så sätt överens om att legitimt skolk implicerar ansvar för att inte försvaga motivationen i skolan. Amanda poängterar emellertid att ansvar konstitueras mot bakgrund av styrkan i studiemotivationen. I det här perspektivet legitimeras såväl sporadiskt skolk som aktivt skolk i relation till om eleverna har motivation att plugga eller inte.

För Amanda handlar skolan till exempel om intresse för studierna på NV-programmet och även om det finns ämnen som hon tycker mindre om än andra så går hon för det mesta på lektionerna. Intresset skapar ett moraliskt ansvar för Amanda att prioritera skolan, medan elever som *är i skolan och inte går på sina lektioner* kanske inte har en stark studiemotivation. Trots att Amanda bidrar till att reproducera stereotypen om NV-programmet i relation till andra programinriktningar så belyser hon en viktig aspekt i studiemotivationen och intresset för skolan. Skolk kan vara mer eller mindre möjligt beroende på styrkan i de sociala och emotionella bindningarna i skolan (ibid. s. 162).

4.3 Jag tycker ju om att vara där jag känner betydelse att vara

Den juridiska härledningen av skolk i form av olovlig frånvaro osynliggör den viktigaste frågan intervjupersonerna belyser. Vad ligger bakom att en del elever skolkar, medan andra inte gör det? Vare sig det handlar om sporadiskt skolk för att optimera prestationer och resultat eller aktivt skolk för att hålla sig borta från lektioner så är svaret på frågan motivation. Det är ett komplext begrepp som saknar en konkret definition. Motivation är emellertid en viktig känsla för intervjupersonerna och de pratar om begreppet i termer av att synas till lika stor del som identitetsbildning och uppfyllande av krav och förväntningar. De här aspekterna är centrala för att gå i skolan och utgår enligt intervjupersonerna från tre typer av relationer i termer av föräldrar, lärare och kompisar. I de här relationerna skapas motivation genom att de knyter och stärker sociala och emotionella bindningar till skolan (ibid.).

Föräldrarna och lärarna spelar viktiga roller för att eleverna ska känna det Hirschi benämner tillgivenhet till skolan. I intervjupersonernas skildringar kan jag dra tydliga paralleller mellan skolan och hemmet. Socialiseringen i skolan präglas av samma typer av sociala interaktioner och emotioner som den i hemmet. Intervjupersonerna behöver känna stöd och empati för att stärka bindningarna till skolan. Mattias menar däremot att föräldrarna har mer betydelse för

honom, eftersom de ger honom ömsesidigt utrymme till att skapa och uttrycka en *personlighet*. Mattias avskriver emellertid inte lärarna det här ansvaret. Skolan är mer än att *gå dit, lära sig och gå hem*. Precis som att eleverna är starkt bundna till föräldrarna måste de känna att de syns som mer än elever i skolan. Ständig hävdelse av prestige och resultat tenderar emellertid att reducera utrymmet för emotionellt utbyte i skolan. I intervjumaterialet framgår det att många av lärarna reproducerar det här reduktionistiska synsättet genom att inte ge ömsesidig respons till eleverna. Patrick belyser problematiken och är starkt beroende av uppmärksamhet från lärarna för att stärka förtroendet i skolan.

Det är viktigt att (lärarna) visar intresse och engagemang. Det finns lärare som bara går in (...) och tar det som ett jobb... och bryr sig inte om (...) den personliga biten, det sociala. (...). Jag känner av det direkt, det blir dåliga signaler. (Intervju med Patrick & Mattias den 27 april)

De *dåliga signalerna* som Patrick poängterar kan sättas in i kontexten att lektioner är auktoritativa. Det här innebär att lärarna utövar makt över eleverna till följd av att de har en legitim position att professionalisera undervisningen till att *bara gå in och göra ett jobb*. Det skapas på så sätt ett dialektiskt maktförhållande som enligt Mattias förskjuter allt ansvar till eleverna. Mattias menar att lärarna inte får *negativt tillbaka* om han gör dåliga prestationer, det är bara hans *fel*. Således avskrivs lärarna det sociala och emotionella ansvaret som är så tydligt hos föräldrarna i hemmet. Skolan blir dessvärre i termer av Foucault (2003, s. 178) en övervakningsmekanism och lärarna reduceras till kontrollanter över eleverna. Sådana mönster gör socialiseringen osäker för eleverna som får svårt att känna förtroende i skolan.

Förtroende handlar enligt intervjupersonerna delvis om att de får möjligheter att associera sig med de interaktioner och miljöer som karaktäriserar skolan. På så sätt spelar föräldrarna en fundamental roll när det gäller att initiera eleverna till att få intresse och motivation att plugga genom att ge stöd och uppmuntran. Förtroende handlar om att eleverna får både social och emotionell respons för de investeringar de gör i skolan (Hirschi 2002, s. 178). I den här betydelsen har lärarna också en avgörande roll i egenskap av sociala aktörer och pedagogiska förmedlare till eleverna och deras resultat i skolan. Amanda lyfter till exempel fram betydelsen hennes föräldrar har till att hon *från början* tycker om skolan, men belyser också betydelsen av att *komma överens* med både lärare och kompisar för att stärka det egna engagemanget.

(Mina föräldrar) är engagerade i min skola. (...) Det är inte så roligt om (jag) kommer hem och har skolkat (...) 10-20 % av min skolgång (...). Om de är engagerade i min

skola blir jag det automatiskt (...). Det beror ju också på kompisarna och lärarna, hur (jag) kommer överens, men det är nog viktigt att ha det redan från början, att det är roligt att gå i skolan... att föräldrarna bryr sig (...). (Intervju med Amanda den 12 april)

Amanda understryker betydelsen att skapa en identitet i skolan. Identiteten konstrueras med samma förutsättningar som identitetsbildningen i hemmet, det vill säga att eleverna i socialiseringen konstituerar krav och förväntningar. De investeringar de gör i skolan kommer till uttryck i de här kraven och förväntningarna som till stor del speglas i de resultat eleverna erhåller. Adam och Mikael menar däremot att kunskapsmätning inte är tillräcklig för att stärka bindingarna till skolan. Identiteten är även starkt kopplad till *trivsel* som enligt Adam och Mikael är att *ha kompisar och bra lärare*, samt *tycka det är roligt att gå i skolan*. Både Amanda och Anna belyser den här aspekten genom att lyfta fram betydelsen av att föräldrarna och kompisarna ser dem i kontexten av de identiteter de har.

(Jag har förväntningar) både hemifrån och av mina vänner (...). De ser mig inte som en som skiter i skolan. (...) Det gör ju att... jag kan inte strunta i den här lektionen, för jag måste (gå på den). Jag tycker ju om att vara (...) där jag känner (...) betydelse att vara. (Intervju med Amanda den 12 april)

Det spelar ju in vad (mina) föräldrar och vänner tycker om (mig). Får (jag) mycket positiv respons så känner (jag) ju... (jag) kan det här. (...) Om (jag) känner att (jag) är duktig på någonting tror jag inte att (jag) skiter i lektionerna. (Intervju med Anna den 15 april)

Bekräftelse i bemärkelsen att eleverna synliggörs är en viktig del i socialiseringen. Skolk är i det här perspektivet ett rationellt utfall av att eleverna inte känner trivsel i skolan. Särskilt Lina ger lärarna ett pedagogiskt ansvar att visa att de ser eleverna när hon ger dem ett socialt företräde framför kompisar, till följd av att de besitter mer *erfarenhet* och *kunskap* att inspirera henne med.

Det finns skillnad mellan lärare och elever. (...) Om en lärare säger, oj vad duktig du var på redovisningen, då är det riktigt så, wow... (Jag) känner (mig) stolt. (...) En kompis har inte lika stor erfarenhet som en lärare, i den synvinkeln. Men om det är mer personliga saker, hur (jag) är klädd (...) så är det ändå bra att få respons (från kompisar). (Intervju med Lina den 29 april)

I det här resonemanget har lärarna en liknande egenskap i form av förebilder för eleverna i skolan som föräldrarna har i hemmet. Det här attributet är dock inte så synligt som det är hos föräldrarna. Skolan influeras enligt Foucault (2003, s. 181) alldeles för mycket av administrationen, vilket omvandlar den till en institution för beröm och bestraffning. Det här symptomet avskriver lärarnas sociala och emotionella ansvar gentemot eleverna. I förlängningen skapar maktstrukturen i skolan socialt tvång och självdisciplin för eleverna (ibid. s. 178). Disciplin internaliseras i termer av Hirschi (2002 s. 20) av eleverna till följd av en rädsla för repression som skolk föranleder. För Sandra handlar repressionen om *skuld* som hon känner om hon *går hem utan anledning*. Sandra menar således att hon konstituerar en *vilja* att gå på lektioner som bottnar i ett socialt tvång.

Lärarna kan inte göra mer än att lära ut till eleverna och vara som en lärare ska vara. För om (jag) inte vill vara där (...) det är inte lönt då att lärare verkligen kämpar för (mig)... för de gör ju deras jobb (...) att lära ut saker och ting till oss. (...) Har (jag) inte viljan, då är det såklart svårt och (jag) orkar inte med ämnena. Jag kan känna ibland, jag gillar inte engelska – har aldrig gjort det – och då är det svårt för mig att liksom... vilja gå till lektionerna, men jag gör det ändå bara för att jag ska klara det (...). Jag måste... helt enkelt. (Intervju med Sandra den 27 april)

I det här resonemanget bidrar Sandra till att normalisera uppfattningen att lärarna fullständigt saknar skuld i att skolk förekommer i skolan. Sandra föreställer sig på så sätt att hon har krav och förväntningar på sig att gå på lektionerna. De här kraven och förväntningarna föreligger emellertid i maktstrukturen och legitimerar bestraffning för de elever som uteblir olovligt från lektioner (Foucault 2003, ss. 182-183). Det råder konsensus i intervjumaterialet om att lärarna därför måste *se alla* eleverna till de personligheter de har. En del elever socialiseras i skolan med stark tillgivenhet och förtroende från de sociala miljöer de kommer från, medan andra har väldigt svaga bindningar till föräldrarna och är utsatta för mobbing eller utstötthet i skolan. Även Sandra som berättar att hon har starka bindningar i skolan menar att *stöd* är nödvändigt för att hon ska behålla gnistan att *lära sig*.

Om läraren (...) ger (mig) stöd, så vill (jag) fortsätta (lära mig)... i alla ämnena. Om läraren bara skiter i mig, då har jag ingen lust (...) att lära mig. (Intervju med Sandra den 27 april)

4.4 Skolkare skiter i skolan

Benämningen *skolkare* tas upp av intervjupersonerna när de belyser den stereotypa bilden av skolk. Att etiketteras som skolkare är enligt Sandra, Patrick och Mattias en indikator på att eleven *inte tar ansvar* i skolan och saknar motivation att läsa. Med den här utgångspunkten återkopplar jag resonemangen från föregående teman, för att definiera vad en skolkare är. Skolkare kan beskrivas som en social kategori av attribut som framkallar ett konsekvent beteende som föranleder olovlig frånvaro i skolan. En skolkare *känner ingen betydelse* och saknar *intresse* att socialiseras i skolan, vilket Amanda menar är viktigt för att hon ska få motivation att gå i skolan.

I termer av Hirschi (2002, s. 18) saknar elever som är skolkare moraliska bindningar i skolan. Det här legitimerar eleverna att *strunta i skolan*. Amanda beskriver också det sociala inflytandet från de krav och förväntningar som konstitueras från till exempel föräldrar och kompisar. Anna förstärker den här bilden.

De har inte lika höga krav på sig... antagligen. De känner inte det här, jag måste få bra betyg. (...) Många kanske gör det, men inte i samma grad. (...) De känner att ämnena är ingenting som är något för dem. (Intervju med Anna den 15 april)

Skolkare har inte krav och förväntningar som förpliktigar dem att gå i skolan. Avsaknaden till sociala och emotionella bindningar skapar ett fritt handlingsutrymme för eleverna och befriar dem från de sociala normerna. Intervjupersonerna gör distinktioner mellan elever som skolkar sporadiskt för att uppnå kortsiktiga mål i studierna och de som saknar legitima motiv att frånvara från lektioner. På samma sätt skiljer de mellan elever som skolkar aktivt på grund av mobbing och problem i hemmet och de som bara *skiter i skolan*. Anna säger till exempel att det krävs uppsåt i handlingarna som innebär olovlig frånvaro för att eleven ska kallas skolkarre.

En skolkare... Då tänker jag mig... inte de som mår dåligt (...) som måste vara hemma för att de har problem (...) utan mer de som... oj, just det vi har ju lektion idag... jaja... vafan, skit samma. (Intervju med Anna den 15 april)

Kategorin skolkare är emellertid problematisk att tillämpa, eftersom den i termer av Goffman (2009) innehåller ett stigma som inkluderar även de elever som till exempel uteblir från skolan på grund av mobbing och problem i hemmet. En annan aspekt av problematiken är att den gruppen elever som bör samlas i kategorin skolkare kanske har sådana bakgrunder att deras

skolk i förlängningen legitimeras. Uppsåtet som Anna påpekar är svårt att identifiera. Mattias poängterar att socialpsykologiska problem, som kan föreligga till att elever skolkar, inte syns i skolan.

Kategorin elever som är utsatta för mobbing och problem i hemmet associeras med sociala attribut som att *skita i skolan* och *inte ta ansvar*. Differentiering skapas i skolan till följd av att eleverna etiketteras som skolkare och undantag till de sociala normerna som föreskriver att de bör *ta ansvar* i skolan (ibid. s. 12f). Skolk inkluderas i de sociala normerna i den mån motiven att praktisera handlingarna är legitima och inte avskriver elevernas ansvar. Distanseringen är problematisk i det avseendet att skolkare blir en avvikande grupp, vilket förstärker utanförskapet i skolan. Det här försvårar integrationsprocessen för eleverna. Det är emellertid viktigt att påpeka att normaliseringen av värden som att prioritera skolan och vara närvarande på lektioner och i undervisningen förstärks av att ett fåtal elever skolkar aktivt och uppfyller den sociala avvikelserna att tituleras skolkare (ibid. s. 14).

5. Sammanfattande diskussion

I början av det här arbetet ställer jag upp en problematik som ifrågasätter tillämpningen av olovlig frånvaro som universal definition till skolk. En sådan diskussion angränsar till den aktuella debatten om regeringens förslag att införa skolk i terminsbetyget. Genom att belysa skildringar från nio gymnasieelever på ett naturvetenskapligt program söker jag ta reda på vad skolk är och vilka betydelser eleverna tillskriver skolk. Jag tar utgångspunkt i att skolk är föreliggande handlingar i skolan som är mer eller mindre möjliga för eleverna att praktisera. I dialogen mellan intervjumaterialet och Hirschi's teori om sociala band lyfter jag fram betydelsen av att eleverna knyter och stärker sociala och emotionella bindningar till skolan som de formar i relationer de ingår i och utanför skolan.

I analysen bygger intervjuerna med eleverna, i kontexten av Hirschi's perspektiv, en komplex problematik i begreppet skolk. Intervjupersonernas variationsrika bidrag lägger grunden till att karaktärisera skolk och besvara frågeställningen. Intervjupersonerna belyser de fyra teman jag operationaliserar i början av arbetet på följande sätt.

Vilka tankar förmedlar eleverna för att beskriva skolk?

Intervjupersonerna representerar den juridiska benämningen att skolk är olovlig frånvaro när jag ber dem beskriva vad de tänker på när de hör ordet skolk. De säger också att skolk handlar om att *inte ta ansvar* och *skita i skolan*. I de här tankarna förmedlar intervjupersonerna skolk

som orättfärdiga handlingar som repellerar en rättslig pliktburda eleverna har att närvara i skolan. Det framgår emellertid att den här bilden är en stereotyp som osynliggör bakgrunden till att skolk uppstår. Intervjupersonerna är eniga om att skolk är en komplex uppsättning handlingar och motiv som gör den juridiska definitionen knapphändig. Det finns legitimt skolk och illegitimt skolk. Legitimeringen sker i en enkel mening genom att eleverna bevarar studiefrämjande motiv och inte reducerar sociala och emotionella investeringar i skolan.

Vad lägger eleverna för kategorier av handlingar och motiv i skolk?

Intervjupersonerna pratar om två kategorier av skolk i termer av *sporadiskt skolk* och *aktivt skolk*. I en enkel mening gör de en distinktion mellan de här kategorierna genom att prata om sporadiskt skolk som legitimt skolk, medan de menar att aktivt skolk saknar legitimitet i skolan. När intervjupersonerna pratar om skolk som legitima handlingar menar de att de rationaliserar frånvaro från lektioner och prioriterar investeringarna i skolan så att de kan uppnå kort-siktiga mål i studierna. På så sätt kan skolket användas för att investera mer tid för att till exempel *plugga till prov*. Intervjupersonerna menar emellertid att skolk förutsätter uppsåtlig nonchalans från studierna för att bli illegitimt. Det här innebär att skolk på grund av till exempel mobbing och problem i hemmet uppstår från en bakgrund och motiv som i förlängningen får legitimitet.

Vilka betydelser ger eleverna till att ha sociala och emotionella bindningar till skolan?

Det finns ett socialt och emotionellt ansvar som måste förvaltas av fler aktörer än eleverna själva. Motivation att gå i skolan är en elementär förutsättning för att socialiseras i skolan. För att skapa konformitet behöver eleverna känna att de syns i skolan som mer än elever. Identitetsbildning och uppfyllande av krav och förväntningar är viktiga aspekter för intervjupersonerna. Det är på så sätt viktigt att relationen till lärarna i skolan utformas med den typen av ömsesidighet och emotioner som i relationerna till föräldrarna och kompisarna. Tillgivenhet och förtroende till skolan stärks genom att eleverna får social respons och empati från lärarna. Därför är det viktigt att eleverna känner att de inte bara går i skolan för att få kunskap och belöning. Motivation är en nödvändig emotion för att eleverna ska vilja investera tid och möda i skolan.

Vad är en skolkare?

Intervjupersonerna framställer *skolkare* som en social kategori som konstitueras ur den stereotypa bilden av skolk. Skolkare *tar inte ansvar* och *skiter i skolan*. Det är en problematisk kategori att tillämpa i skolan, eftersom den implicerar ett stigma som inkluderar även gruppen

elever som till exempel skolkar på grund av mobbing och problem i hemmet. Skolkare avviker från de sociala normerna i skolan som förpliktigar eleverna att ta ansvar och prioritera studierna. Den moraliska avvikelsen är emellertid svår att härleda till uppsåtlig nonchalans till skolan. Användning av kategorin skolkare bidrar på så sätt till att skapa utanförskap i skolan och försvåra integrationen för de eleverna som har små möjligheter att synas i skolan.

Avslutande reflektioner

Avslutningsvis konstaterar jag att skolk är komplexa handlingar i skolan som aldrig praktiseras utan bakomliggande motiv. Den reduktionistiska synen som förmedlas i den juridiska definitionen bortser emellertid från motiven och ringar endast in det konkreta symptomet, nämligen olovlig frånvaro i skolan. Det råder ett spänningsfält mellan de rättsliga och sociala normerna i skolan. Intervjupersonerna menar att problematiken i skolk ligger i de sociala interaktionerna. Den rättsliga uppfattningen hävdar att problemet är att elever skolkar. Det juridiska och politiska argumentet är att kontroll och disciplin i skolan förebygger skolk och främjar elevernas resultat och prestationer. Medan en del elever belönas för prestige och framgångar i studierna, bestraffas andra för bristande uppfostring i skolan. Skamfläcken kan bli notering av skolk i terminsbetyget. Bestraffningsmekanismen osynliggör problematiken i att många elever känner ringa möjligheter att synas i skolan. Moralen i skolan förstärks för de eleverna som redan har starka sociala och emotionella bindningar. De andra eleverna förstärker utanförskapet och reducerar möjligheterna att resocialiseras i skolan.

Litteraturförteckning

Antologier

Johansson, Katarina (2008). Den svårfångade kvaliteten. I Sjöberg, Katarina & Wästerfors, David (red.). *Uppdrag: forskning – konsten att genomföra kvalitativa studier*. Malmö: Liber AB, ss. 162-183.

Sjöberg, Katarina (2008). Forskaren och fältet. I Sjöberg, Katarina & Wästerfors, David (red.). *Uppdrag: forskning – konsten att genomföra kvalitativa studier*. Malmö: Liber AB, ss. 15-40.

Wästerfors, David (2008). Analytiska knep. I Sjöberg, Katarina & Wästerfors, David (red.). *Uppdrag: forskning – konsten att genomföra kvalitativa studier*. Malmö: Liber AB, ss. 66-84.

Artiklar

Claes, Ellen; Hooghe, Marc & Reeskens, Tim (2009). Truancy as a contextual and school related problem: a comparative multilevel analysis of country and school characteristics on civic knowledge among 14 year olds [Elektronisk]. *Educational studies*, vol. 35, no. 2, ss. 123-142. Tillgänglig:

http://pdfserve.informaworld.com.ludwig.lub.lu.se/787690_751304644_909735993.pdf
[2010-04-28]

Veenstra, Renée; Lindenberg, Siegwart; Tinga, Frank & Ormel, Johan (2010). Truancy in late elementary and early secondary education: the influence of social bonds and self-control – the TRAILS study [Elektronisk]. *International journal of behavioral development*, vol. 34, no. 4, ss. 302-310. Tillgänglig: <http://jbd.sagepub.com/content/34/4/302> [2010-04-28]

Böcker

Aneshensel, Carol S. (2002). *Theory-based data analysis for the social sciences*. California: Sage Publications.

Foucault, Michel (2003). *Övervakning och straff: fängelsets födelse*. Lund: Grahns tryckeri.

Goffman, Erving (2009. Org.1963). *Stigma: den avvikandes roll och identitet*. Norstedts Akademiska Förlag.

Gottfredson, M.R., & Hirschi, T. (1990). *A general theory of crime*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Gubrium, Jaber F. & Holstein, James A. (1997). *The new language of qualitative method*. New York: Oxford University Press.

Hirschi, Travis (2002. Org. 1969). *Causes of delinquency*. New Jersey: Transaction Publishers.

Ryen, Anne (2004). *Kvalitativ intervju – från vetenskapsteori till fältstudier*. Malmö: Liber AB.

Elektroniska källor

Etiska rådet för marknadsundersökningar, ERM (2003). *Regler för intervjuer med personer under 15 år* [Elektronisk]. Stockholm, ERM. Tillgänglig: <http://www.etiskaradet-erm.se/> [2011-04-19]

Sveriges Radio, SR (2011). *Skolk skrivs in i skolbetyget* [Elektronisk]. Tillgänglig: <http://sverigesradio.se> [2011-05-21]

Utbildningsdepartementet (2011). *Skolk i betygen på grundskolan införs höstterminen 2012* [Elektronisk]. Pressmeddelande den 11 maj. Tillgänglig: <http://www.regeringen.se/sb/d/9537/a/168247> [2011-05-18]

Promemoria och yttranden

Skolinspektionen (2010). *Remisspromemorian Olovlig frånvaro i skolan* [Elektronisk]. Stockholm: Utbildningsdepartementet. (dnr 02-20104462). Tillgänglig: <http://www.skolinspektionen.se/Documents/Om-oss/Remissyttranden/remiss-olovlig-franvaro.pdf> [2011-05-18]

Skolverket (2010). *Yttrande över promemorian Olovlig frånvaro i skolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. (dnr 2010:565).

Utbildningsdepartementet, UD (2010). *Remisspromemoria: olovlig frånvaro i skolan* [Elektronisk]. Stockholm: Regeringskansliet. (dnr U2010/4389/G). Tillgänglig: <http://www.regeringen.se/sb/d/108/a/150118> [2011-05-18]

Rapporter

Andrén, Birgitta; Engström, Staffan; Frisell Ellburg, Ann; Hammarberg, Lena; Johansson, Alf; Najem, Ghada & Terdén, Anne (2008). *Rätten till utbildning: om elever som inte går i*

skolan [Elektronisk]. Skolverket (Rapport 2008:309). Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/> [2011-05-18]

Andrén, Birgitta; Frisell Ellburg, Ann; Engström, Staffan; Herlitz, Helena; Nyberg, Peter & Persson Stenborg, Annsofi (2010). *Skolfrånvaro och vägen tillbaka: långvarig ogiltig frånvaro i grundskolan ur elevens, skolans och förvaltningens perspektiv* [Elektronisk]. Skolverket (Rapport 2010:341). Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/> [2011-05-18]

Bilaga 1 - Intervjuguide

Inledande frågor:

- Tankar om NV-programmet

Huvudfrågor:

- Vad tänker du på när du hör ordet skolk?
- Vet du andra som skolkar/har skolkat?
- Hur ser andra elever på skolk?
- Har du själv skolkat?
- Vad tycker du är viktigt för att förebygga skolk? (lärare, rektor, föräldrar, kompisar)
- Vad är trivsel för dig?
- Trivs du i skolan?
- Vad tror du ligger bakom skolk?
- Tror du att vem som helst kan skolka?
- Tror du att kompisar har betydelse för om skolk uppstår?
- Vad upplever du att lärare gör för att förhindra skolk?
- Hur ser klasskompisarna på att andra skolkar?
- Får elever som skolkar mer/mindre uppmärksamhet bland kompisar/lärare?
- Tror du att krav och förväntningar avgör för om en elev skolkar?
- Vad är det som gör att de som kan skolka sporadiskt från lektioner och aktiviteter inte skolkar mer än de gör?
- Vad är en skolkare?
- Hur ser du på skolk?
- Finns det status/skam i att skolka?
- Har föräldrar betydelse för om skolk uppstår?
- Finns det olika typer av skolk?

Avslutning:

- Egna reflektioner om intervjun och frågorna