



LUNDS
UNIVERSITET

SKOLK

Elevers röster från fyra gymnasieprogram

Författare: Anna Kallos
Masteruppsats: SOCM04, 30hp
Handledare: Sara Eldén
Sociologiska institutionen, HT 2018

Abstract

Författare: Anna Kallos
Titel: Skolk. Elevers röster från fyra gymnasieprogram.
Masteruppsats, SOCM04, 30 hp
Handledare: Sara Eldén
Sociologiska institutionen, HT 2018

Uppsatsen intresserar sig för aktiviteten skolk: hur elever spenderar den tid som frigörs och hur handlingen motiveras. Vidare granskas skolk i relation till elevers skolvardag. Detta undersöks empiriskt genom semistrukturerade intervjuer med gymnasieelever på fyra olika program, vilka valts ut i syfte att skapa en variation i materialet med avseende på programtyp, kön, social bakgrund och etnicitet. Materialet analyseras med begrepp hämtade från Basil Bernsteins och Pierre Bourdieus teorier. Uppsatsens resultat presenteras i form av fyra huvudteman, vart och ett kopplat till ett visst gymnasieprogram. En central slutsats är att skolk inte kan betraktas som något entydigt; i de olika temana framträder skolket som en handling med skiftande betydelse och motiv. Studien visar även att skolket grundar sig i och formas av den lokala skolkontexten, och att det som sådant bör betraktas som ett pedagogiskt eller skolrelaterat fenomen.

Nyckelord: Skolk, skolfrånvaro, elevperspektiv, gymnasieelever, utbildningssociologi, elevinflytande

Uppsatsens längd: 21 602 ord

Populärvetenskaplig presentation

Det finns en ansevärd mängd studier som granskat skolfrånvaro, men de har främst behandlat skolfrånvarans orsaker, konsekvenser och eventuella motåtgärder. Jag har istället valt att undersöka själva aktiviteten: vad elever gör när de väljer att inte gå till skolan och hur de själva resonerar kring sin frånvaro. Jag ställer även frågan om och hur skolfrånvaro kan förstås i relation till den lokala skolkontexten, det vill säga skolvardagen såsom den upplevs av eleverna på en specifik skola. För att besvara dessa frågor har jag intervjuat elever från fyra olika gymnasieprogram.

I elevernas berättelser finner jag fyra olika typer av skolfrånvaro, som var och en kan relateras till en viss programtyp. På Samhällsprogrammet skolfrånvarar högpresterande elever under enskilda lektioner för att få extra tid inför prov eller deadlines. På El- och Energiprogrammet är eleverna frånvarande hela dagar, men menar inte att det påverkar deras studieresultat. Inte heller lärarna tycks uppfatta frånvaron som ovanlig eller bekymmersam, enligt eleverna. På Naturvetenskapsprogrammet studerar elever från studieovana hem, samtliga med utländsk bakgrund. Denna grupp skolfrånvarar från lektioner de inte bedömer sig ha möjligheter att uppnå godkända resultat i. Slutligen vittnar elever på Barn- och Fritidsprogrammet om undervisning med lågt ställda krav och en påfrestande klassrumsmiljö, vilket gör att de flyr skolan för att orka med utbildningen på sikt. De vitt skilda berättelserna gör att jag drar slutsatsen att skolfrånvaro inte kan förstås som något entydigt. Snarare är det en handling med skiftande innebörd och motiv. Studien visar emellertid att skolfrånvaron grundar sig i och formas av den lokala skolkontexten. Jag argumenterar därför för att skolfrånvaro bör förstås som ett pedagogiskt eller skolrelaterat fenomen.

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	6
1.1. Studiens utgångspunkter.....	6
1.2. Uppsatsens disposition.....	7
2. Tidigare forskning.....	7
2.1. Skolk och skolfrånvaro.....	8
2.1.1. Definitioner och mätningar av skolk.....	8
2.1.2. Kvantitativ forskning om skolkets konsekvenser och orsaker.....	9
2.1.3. Kvalitativ forskning om skolfrånvaro ur ett elevperspektiv.....	11
2.2. Motstånd och motkulturer i skolan.....	13
2.3. Sammanfattning och eget forskningsbidrag.....	14
3. Metod.....	15
3.1. Metodologiska utgångspunkter.....	16
3.2. Förförståelse.....	16
3.3. Urval och rekrytering.....	17
3.3.1. Urvalsprinciper.....	17
3.3.2. Rekrytering av informanter.....	17
3.4. Presentation av materialet.....	18
3.5. Intervjuer.....	20
3.6. Analys och kodning.....	21
3.7. Etiska överväganden.....	22
4. Teoretiskt ramverk.....	23
4.1. Basil Bernsteins utbildningssociologi.....	23
4.2. Habitus och kapital.....	26
5. Resultat och analys.....	27
5.1. Strategiskt skolk på Samhällsvetarprogrammet.....	27
5.1.1. Att skolka för att plugga.....	27
5.1.2. Skolkets premisser.....	30
5.1.3. Att skolka på ett effektivt sätt.....	31
5.2. Dödtid och väntan på El- och Energiprogrammet.....	34

5.2.1. Ett skolk som inte påverkar skolgång, betyg eller framsteg.....	34
5.2.2. Osynlig pedagogik och känslor av meningslöshet	36
5.2.3. Inflytande, motstånd och kollektivt skolk	40
5.3. Onödiga fysiklektioner på Naturvetenskapsprogrammet.....	43
5.3.1. Värdefulla och irrelevanta ämnen	44
5.3.2. Lata skolkare och duktiga elever	49
5.4. Flykt från Barn- och Fritidsprogrammet	51
5.4.1. ”Varför ska jag gå till skolan och slita ut mig mer och må ännu sämre?”	52
5.4.2. Tystade röster och dolda budskap	56
6. Slutdiskussion	59
6.1. Fyra variationer av skolk	59
6.2. Avslutande reflektioner	63
7. Referenser	65
8. Bilagor	74
8.1. Missivbrev till elever.....	74
8.2. Översikt av materialet.....	75
8.3. Intervjuguide	76

1. Inledning

Följande citat är hämtat från en FoU-rapport som kartlagt ungdomars skolk, och det är i flera avseenden representativt för hur rön från forskning om skolfrånvaro tenderar att se ut.

Skolkade elever kom oftare från hem med endast en förälder. Som grupp betraktat var skolkarna avsevärt mer kriminella än övriga elever. [...] Skolkarna var i högre utsträckning högkonsumenter av tobak, alkohol, lösningsmedel, narkotika, doping samt sömn-/lugnande medel utan läkarrecept. De var även överrepresenterade bland dem som debuterat tidigt med droger, en faktor som kraftigt ökar risken för framtida drogproblem. [...] Skolkarnas föräldrar kände mindre ofta till var de var på helgerna och vilka de umgicks med. De serverade också oftare ungdomarna alkohol i hemmet. (Sundell, El-Khoury & Månsson 2005: 5)

Skolk beskrivs vanligen utifrån något som kan liknas vid en kausal logik: det är orsakat av bakomliggande faktorer, där problembilden inte sällan relateras till eleven själv eller dennes familj (Ekstrand 2015). Föreliggande arbete undersöker skolk som en aktiv och medveten handling. Ungdomar gör ett val när de bestämmer sig för att inte gå till skolan och istället bida tiden med något annat. Vilka är då motiven bakom handlingen, enligt dem själva? Och hur spenderas den frigjorda tiden?

1.1. Studiens utgångspunkter

Uppsatsens syfte är att granska skolk genom gymnasieelevers berättelser, det vill säga ur ett elevperspektiv. Mer specifikt vill jag studera aktiviteten i sig: hur elever väljer att spendera den tid som frigörs och hur de resonerar kring sin frånvaro. Ytterligare ett fokus är att analysera relationen mellan skolkontext och skolk. De övergripande forskningsfrågorna är:

- Vad gör elever när de skolkar?
- Hur motiveras skolk av elever?
- Hur kan skolk förstås i relation till elevers skolvardag?

Frågeställningarna studeras empiriskt genom semistrukturerade intervjuer med gymnasieelever på fyra olika program och tre olika skolor, vilka valts ut i syfte att skapa en variation i materialet med avseende på programtyp, kön, social bakgrund och etnicitet. Syftet är inte att möjliggöra

jämförelse eller att göra anspråk på representativitet. Snarare är förhoppningen att generera ett brett underlag där olika typer av skolk kan identifieras.

Begreppet *skolk* är centralt i uppsatsens syfte och frågeställningar, och det finns därför skäl att definiera det. Termen saknar konsekvent definition i tidigare forskning (vilket diskuteras i avsnitt 2.1.1), men kan på ett generellt plan sammanfattas som ”an intentional and active decision to skip a lesson, a school day, or a period” (Ekstrand 2015). Jag har under datainsamlingen utgått från en liknande, medvetet bred arbetsdefinition, för att undvika att rikta undersökningen mot en särskild typ av skolk. I resultatframställningen har jag däremot låtit begreppet förankras empiriskt i ungdomarnas egna utsagor, snarare än att utgå från en på förhand given definition.

1.2. Uppsatsens disposition

Uppsatsen består av sex kapitel. Efter inledningen följer en presentation av två fält som tangerar studiens intresseområde: forskning om skolfrånvaro och forskning om motkulturer i skolan. Här diskuteras även uppsatsens forskningsbidrag. Kapitel 3 redogör för metodval, datainsamling, material, analysarbete och etiska överväganden. Kapitel 4 beskriver uppsatsens teoretiska ramverk, vilket består av begrepp hämtade från Bernsteins och Bourdieus teorier. I kapitel 5 analyseras studiens resultat i form av fyra huvudteman, vart och ett kopplat till ett visst gymnasieprogram. Avslutningsvis presenteras och diskuteras uppsatsens slutsatser (kapitel 6).

2. Tidigare forskning

I föreliggande kapitel behandlas två forskningsområden som anknyter till min uppsats: forskning om skolk och om motkulturer i skolan. Inledningsvis presenteras en översikt av aktuell forskning om skolk och skolfrånvaro.¹ Jag redogör för begreppsdefinitioner och mätningar av

¹ Framställningen bygger på sökningar i biblioteksdatan Libris och artikeldatabaserna LUBsearch, Scopus och Academic Search Complete. Sökningarna baseras på nyckelorden: *skolk*, *skolfrånvaro*, *skolvägran*, *truancy* och *(school) absenteeism*. Trettiotvå kollegialt granskade artiklar, två avhandlingar, tolv offentliga tryck och en skrift utgiven av en intresseorganisation inom området, ligger till grund för översikten. Därtill kommer ett antal artiklar, avhandlingar och rapporter som mer indirekt rör skolk.

skolk och presenterar därefter kvantitativ och kvalitativ forskning under två separata under-rubriker (avsnitt 2.1.2 och 2.1.3) i syfte att tydliggöra skillnader i fokus och resultat. Jag inriktar mig främst på vad forskningen hittills kommit fram till om skolkets orsaker och konsekvenser.² I avsnitt 2.3, som behandlar forskning om motkulturer, uppmärksammar jag särskilt hur skolk inom denna tradition tolkats som ett slags motståndshandling. Avslutningsvis diskuteras det egna forskningsbidraget.

2.1. Skolk och skolfrånvaro

Forskning om skolfrånvaro och skolk är ett internationellt sett stort område med studier inom en rad olika ämnesdiscipliner såsom pedagogik, folkhälsa, sociologi, kriminologi och psykologi.³ Forskningsfältet karaktäriseras företrädesvis av kvantitativa studier som syftar till att kartlägga skolfrånvarons omfattning, orsaker och konsekvenser, samt att utreda effektiva åtgärder. Svensk forskning om skolfrånvaro är begränsad. Under senare år kan bland annat Bodéns (2016) och Strands (2013) avhandlingar nämnas, samt ett antal kvantitativa studier (ex. Hagborg, Berglund & Fahlke 2018; Strand & Granlund 2014; Ramberg et al. 2018). Det omfattande utredningsbetänkandet *Saknad! Uppmärksamma elevernas frånvaro och agera* (SOU 2016:94) innehåller en kartläggning och analys av frånvaron i den obligatoriska skolan. Därtill har frånvaro uppmärksammat alltmer av aktörer som Skolverket, Skolinspektionen och Sveriges Kommuner och Landsting (ex. Skolinspektionen 2016; Skolverket 2010; Nylander 2013).

2.1.1. Definitioner och mätningar av skolk

Det finns ingen enhetlig definition av skolk (Gentle-Genitty et al. 2015), vilket forskare uppmärksammat som ett problem (ex. Kearney 2008; Darmody, Smyth & McCoy 2008; Sälzer et al. 2012). I Ekstrands (2015) forskningsöversikt beskrivs skolk som ”an intentional and active decision to skip a lesson, a school day, or a period”, vilket är ett gängse sätt att definiera termen. Den har dock tolkats på olika sätt. Vissa skiljer skolk från skolvägran, som är ett slags

² Ett större område – åtgärder som motverkar frånvaro – har utelämnats, då det saknar tydliga beröringspunkter med uppsatsens teman. För den som vill bekanta sig med området, rekommenderas en metastudie av Sutphen, Ford och Flaherty (2010), samt Ekstrands (2015) forskningsöversikt.

³ Se ex. Ekstrand (2015) för en forskningsöversikt.

ångestgrundad frånvaro (Kearney 2008; Egger, Costello & Angold 2003). I svensk kontext ställs skolk vanligen mot giltig frånvaro grundad på sjukdom eller beviljad ledighet (Skolinspektionen 2016; SOU 2016:94). Andra har valt att kategorisera skolk utifrån hur det yttrar sig i praktiken. Strandell (2009) gör exempelvis skillnad på *korridorsvandrare* och *hemmasittare* (jfr. Keppens & Spruyt 2017). Oftast utgår emellertid bestämningen av skolk från dess omfattning (Maynard et al. 2012; Keppens & Spruyt 2017). Forskare har sålunda begagnat sig av en rad olika definitioner, vilket resulterat i olika sätt att operationalisera och mäta fenomenet på.

Avgränsningssvårigheterna har påverkat forskares och myndigheters möjligheter att kartlägga och jämföra omfattningen av skolk. Internationellt leder avsaknaden av enhetliga definitioner till att registerdata ofta inte lämpar sig för komparativa studier (Keppens & Spruyt 2018). PISA-data har dock medgett jämförelser, där den senaste mätningen visade att svenska elever hade en högre närvaro än OECD-genomsnittet (Skolverket 2016a). I Sverige försvåras kartläggningar av att frånvarostatistik inte insamlas på nationell nivå, vilket har kritiserats (SOU 2016:94, 115). Försök till mätningar görs likväl mer eller mindre regelbundet på grundskolenivå (Skolinspektionen 2016; Öhman 2016; BRÅ 2016; SCB 2012; Skolverket 2016b). Resultaten varierar emellertid beroende på metod och definition av frånvaro. Kartläggningar på gymnasienivå är mer sällsynta. Statistik från Centrala studiestödsnämnden (CSN) indikerar dock att andelen skolkare ökat jämfört med tidigare mätningar (CSN 2018; se även Karlberg och Sundell 2004).

2.1.2. Kvantitativ forskning om skolkets konsekvenser och orsaker

Ett flertal forskare har studerat skolkets konsekvenser. Det finns en stark negativ korrelation med skolprestationer, betyg och skolavhopp, men på längre sikt associeras skolk även med social problematik såsom kriminalitet, droganvändning och arbetslöshet (Rocque et al. 2017; Vaughn et al. 2013; Chamberlain 2008; Attwood & Croll 2006, 2015; Claes, Hooghe & Reeskens 2009; Keppens & Spruyt 2018). Med andra ord är skolfrånvaron kostsam för både individen och samhället. Att minska skolk är därför en viktig strategi på såväl nationell som europeisk nivå, inte minst för att motverka tidiga skolavhopp (SOU 2016:94; European Commission 2010, 2013). Mot denna bakgrund har det varit av intresse att studera faktorer som

bidrar till skolk.⁴ Vanligen skiljer man mellan sådana på individ-, familje- och skolnivå. Ibland inkluderas även variabler på samhällsnivå, men detta är mer sällsynt.⁵ Två övergripande slutsatser kan dras av tidigare studier. För det första måste skolk förstås som ett komplext fenomen där faktorer på olika nivåer samspelar (Reid 2008). För det andra har otaliga orsaker till skolk identifierats, beroende på studiernas skilda utgångspunkter och kontext. Sammantaget är det rimligt att anta att skolkande elever inte utgör en homogen grupp (jfr. Darmody, Smyth & McCoy 2008).

Den vanligaste forskningsinriktningen behandlar orsaker till skolk på individnivå, och syftet är ofta att inringa olika riskgrupper av elever. Faktorer som återkommande identifierats är bland andra depression, sömnproblem, lågt självförtroende, kriminalitet, droganvändning, lärandesvårigheter, bristande motivation och mobbing (Maynard et al. 2017; Attwood & Croll 2006, 2015; Vaughn et al. 2013; Reid 2008; Egger, Costello & Angold 2003; Henry 2007; Karlberg & Sundell 2004; Kronholz 2011; Strand & Granlund 2014; Strand 2013). Forskningsresultaten är stundom motstridiga, exempelvis i fråga om kön.⁶ Det är däremot relativt väldokumenterat att elever skolkar mer högre upp i åldrarna (Skolinspektionen 2016; Maynard et al. 2017; Strand & Granlund 2014).

Vad gäller familjerelaterade faktorer, visar studier att barn till ensamstående föräldrar, och elever från hemmiljöer med misshandel eller missbruk skolkar mer (Strand & Granlund 2014; Hagborg, Berglund & Fahlke 2018; Karlberg & Sundell 2004; SCB 2012). Ungdomar med involverade föräldrar tenderar att skolka mindre, medan vårdnadshavare som legitimerar eller inte reagerar på frånvaro är en riskfaktor (Sheppard 2007; Reid 2008; Yang & Ham 2017; Claes, Hooghe & Reeskens 2009; Vaughn et al. 2013). Även socioekonomiska faktorer har

⁴ I forskningen studerar man ”causes” och ”orsaker”. Det är viktigt att understryka att man inom kvantitativ samhällsvetenskaplig forskning här inte talar om direkta kausala samband. Snarare bör orden läsas och förstås som att skolket ”korrelerar med” något visst, som enligt forskaren därmed kan förstås som en bakomliggande och/eller predicerande faktor.

⁵ Kategoriseringen och benämningen av nivåer kan variera något. Strand (2013) nämner exempelvis orsaker på individ-, skol- och psykosocial nivå. Viktigt att notera är att det inte alltid är givet hur en orsak skall nivåbestämmas, samt att vissa orsaker återfinns på flera olika nivåer. Om vi till exempel tittar på mobbing, kan detta kategoriseras som en orsak på individnivå (eleven har utsatts för mobbing) och på skolnivå (skolan har misslyckats med att motverka mobbing).

⁶ Ett antal forskare finner att killar skolkar mer än tjejer (CSN 2018; Keppens & Spruyt 2018; Sälzer et al. 2012), medan andra pekar på det motsatta förhållandet (Maynard et al. 2017). Ytterligare studier har inte funnit några signifikanta skillnader mellan könen (Attwood & Croll 2006, 2015; Vaughn et al. 2013; Strand & Granlund 2014).

granskats. Skolkande elever har oftare arbetarklassbakgrund, föräldrar med låg inkomst eller föräldrar som är arbetslösa (Keppens & Spruyt 2018; Darmody, Smyth & McCoy 2008; Attwood & Croll 2006, 2015; Maynard et al. 2017).

Skolrelaterade orsaker är ett mindre beforskat område. Här har dåliga relationer till lärarna identifierats som en särskilt stark faktor (Strand 2013; Ekstrand 2015; Attwood & Croll 2006; Hallinan 2008). Andra studier har uppmärksammat aspekter som skolkamraternas påverkan, förekomsten av håltimmar och undermålig frånvaroregistrering (Harnett 2007; Karlberg & Sundell 2004; Skolverket 2010). Valfungerande skolledning och lärarkollegium, samt hög lärarnärvaro, har däremot visat sig ge bättre elevnärvaro (Reid 2008; Ramberg et al. 2018), likaså skolans förmåga att motivera elever, möta elevernas förväntningar och behov, och upprätthålla en god skolmiljö (Attwood & Croll 2006; Strand 2013; Claes, Hooghe & Reeskens 2009; Sälzer et al. 2012).

Slutligen har samhällliga eller strukturella orsaker till skolk granskats. Här har forskare funnit att HBTQ-ungdomar skolkar mer än andra, vilket främst förklaras med att denna grupp i högre utsträckning utsätts för diskriminering och kränkande behandling, inte minst i skolan (Day, Perez-Brumer & Russel 2018; Poteat, Berger & Dantas 2017). Likaså är elever med migrationsbakgrund och/eller som tillhör minoritetsgrupper överrepresenterade (Maynard et al. 2017; Keppens & Spruyt 2018; Sälzer et al. 2012; Yang & Ham 2017). Klass har identifierats som en orsaksfaktor, där man funnit att skolor med företrädevis arbetarklassungdomar har högre nivåer av skolk (Darmody, Smyth & McCoy 2008; Claes, Hooghe & Reeskens 2009). Internationella studier har därtill visat att faktorer som länders ekonomiska tillväxt, inkomstklyftornas storlek och typen av utbildningssystem påverkar skolfrånvarons omfattning (Yang & Ham 2017; Claes, Hooghe & Reeskens 2009; Keppens & Spruyt 2018).

2.1.3. Kvalitativ forskning om skolfrånvaro ur ett elevperspektiv

Flera forskare har uppmärksammat att det saknas studier om skolk ur elevperspektiv (ex. Gase et al. 2016; Reid 2008; Strand 2013). Southwell (2006) menar att denna avsaknad leder till att forskningsfältet präglas av felaktiga slutsatser och förvirring. Forskningen har, hävdar han, ”produced a huge range of diverse conclusions. That diversity has enabled policy makers to treat the knowledge pool as a ‘pick ’n’ mix’ display from which they can select evidence to

support almost any view of truancy – any view, that is, except the truants’ view” (ibid.: 93). Gase med kollegor (2016) relaterar detta till metodvalet, då kvantitativa studier saknar ett explicit fokus att förstå ungas perspektiv och levda erfarenheter.

Likväl finns ett antal studier som undersökt skolk kvalitativt ur ett elevperspektiv, ofta med fokus på skollets orsaker och upplevelsen av eventuella åtgärder som vidtagits. Det rör sig huvudsakligen om intervjustudier där informanterna haft erfarenhet av långvarig, problematisk frånvaro. I en studie från Skolverket konstateras att ”berättelserna ger en sammansatt problembild, där både olika skolfaktorer och elevens hemförhållanden bidragit till den långa ogiltiga frånvaron.” (Skolverket 2010: 9; jfr. Strand 2012; Attwood & Croll 2006) Denna slutsats bekräftar resultat från kvantitativ forskning. Det finns emellertid påtagliga skillnader, framför allt genom att skolrelaterade faktorer framstår som centrala i elevernas berättelser. Eleverna hävdar i många fall att de helt enkelt ”ogillar skolan” (Strand 2012; Attwood & Croll 2006). Kvalitativa forskare har därför pläderat för att skolk skall betraktas som en artikulering av otillfredsställda utbildningsbehov, snarare än ett individuellt eller familjrelaterat problem (Southwell 2006; Skolverket 2010).⁷

De skäl som eleverna anger till frånvaro relaterar främst till endera relationen till lärarna, undervisningen och/eller skolmiljön. Lärares beteende kan ha uppfattats som fientligt, missgynnande eller stämplande (Skolverket 2010; Gregory & Purcell 2014; Southwell 2006). Andra kritiserar lärarnas bristande engagemang, undervisningsförmåga och intresse för eleverna (Skolverket 2010; Gase et al. 2016). Det ska dock poängteras att flera elever understryker goda relationer till enskilda lärare som en viktig faktor i hur de lyckats vända sin frånvaro till närvaro (ex. Strand 2013; Skolverket 2010). Undervisningsrelaterade orsaker till skolk kan vara att lektionerna uppfattas som ointressanta eller ej utmanande (Strand 2012; Gase et al. 2016). En del elever uttrycker att de inte förstår vissa ämnen eller att skolan generellt är för svår, vilket får dem att tappa motivationen eller må dåligt (Skolverket 2010; Gase et al. 2016; Hiltunen 2017). Andra anser att skolämnen är irrelevanta för deras framtid (Gase et al. 2016), eller att utbildningen saknar instrumentellt värde (MacDonald & Marsh 2004). Slutligen har

⁷ Även forskare med kvantitativ ansats som studerat skolrelaterade faktorer har argumenterat för detta. Sälzer med kollegor (2012: 317) påpekar till exempel att elevers skolk kan ses som ett slags återkoppling till skolledning och lärare angående hur skol- och klassrumsmiljön är som lärandekontext.

många elever negativa erfarenheter av skolmiljön och vittnar om mobbing, kränkningar och rena trakasserier (Attwood & Croll 2006; Strand 2012; Gregory & Purcell 2014; MacDonald & Marsh 2004; Skolverket 2010). För majoriteten tycks det dock handla om att man ogillar skolans atmosfär. Klassrumsmiljön kan uppfattas som stökig eller konfliktfylld (Gase et al 2016; Strand 2012; Attwood & Croll 2006). Somliga elever beskriver en brist på relationer till jämnåriga i skolan (Strand 2012; Gregory & Purcell 2014; Skolverket 2010), medan andra sällar sig till skolkande vänner (Skolverket 2010; MacDonald & Marsh 2004; Strand 2012).

2.2. Motstånd och motkulturer i skolan

Forskning om motkulturer i skolan fokuserar på kulturella mönster av oppositionella attityder och handlingar hos elever, däribland skolk. Fältet etablerades med Willis klassiska verk *Fostran till lönearbete* (1977), i vilket han undersöker engelska arbetarklasspojkers motstånd mot lärarauktoritet, skolarbete och konformistiska elever. Samtidigt som motkulturen är identitetsskapande och produktiv, reproducerar den samhälleliga klassförhållanden genom en koppling till den manligt präglade fabrikkulturen. Pojkarna ser sig som överlägsna skolan och de väljer självmant okvalificerade, manuella yrken efter skoltidens slut.

Arvet efter Willis är betydande inom kultur- och utbildningssociologin (jfr. Dolby, Dimitriadis & Willis 2004), där en forskningsgren har fortsatt att granska motkulturer i skolsammanhang. I svensk kontext kan etnografiska studier av Högberg (2009, 2011), Hill (1998, 2001, 2007), Trondman (1999) och Beach (1999) nämnas. Internationellt har traditionen förvaltats av bland andra Mac an Ghail (1994) och Jackson (2002, 2009), men med ett tydligare fokus på genus och görandet av maskulinitet (se även Hill 2007; Högberg 2009). Forskningen har i huvudsak studerat manliga elever, och kritik har riktats mot att den bortser från unga tjejers liv (McRobbie 1991). Det finns dock undantag, såsom Jacksons (2006) studie av flickors ”laddette culture” i skolan.

Motkulturer yttrar sig i subversiva handlingar som kan ta formen av stök, skitsnack, humor och fusk (Högberg 2009), men även skolk. Willis (1977: 75) tolkar sålunda pojkarnas skolk som ett av många sätt att vinna självbestämmande; skolkandet *i sig* är föga intressant. Det är snarare ett uttryck för motstånd gentemot en av skolans centrala kontrollmekanismer,

nämligen den tidsmässiga (jfr. Hill 2001). Frigörelsen från skolans institutionaliserade tidsanvändning är en del av pojkarnas ”identitet och självbestämmande”, ett slags kvalificering för att tillhöra motkulturen (Willis 1977: 77). Även Beach (1999) tolkar skolk som motstånd då han analyserar handelselever på gymnasiet, där andelen frånvarande elever är hög och lektionerna störs av sena ankomster. Beach menar att skolfrånvaron inte skall likställas med bristande motivation och intresse, eftersom eleverna sällan kommer sent till deltidsjobb och praktikbesök. Fenomenet analyseras istället mot bakgrund av att eleverna rankas som ”andra klassens elever” av lärarna, vilket gör det svårt för dem att se skolan som en miljö för positiv identitetsutveckling (ibid.: 356). Skolket bör tolkas som ett ”motstånd och ibland även ett sätt att slå tillbaka mot ett system som man känner behandlar en illa” (ibid.: 355). Med detta synsätt är skolk ett kulturellt fenomen, snarare än ett individuellt problem.

Det har riktats kritik mot forskning som varit alltför benägen att tolka arbetarklasspojkars attityder och handlingar i termer av motstånd och motkultur. Willis (2004) har själv ifrågasatt om det går att dra generaliserande slutsatser utifrån *Fostran till lönearbete* idag, då arbetsmarknaden omstrukturerats på ett djupgående vis. Rosvall (2015) menar att forskare varit för ivriga att bekräfta Willis resultat och därmed riskerar reproducera stereotyper, snarare än att vara öppna för nyanser. Kritiken får stöd i studier som problematiserat bilden av arbetarpojkars motkulturer, och funnit motsägelsefulla pro- och antiskolattityder (Reay 2002; Niemi & Rosvall 2013; Hjelmér, Lappalainen & Rosvall 2010; Rosvall 2012).

2.3. Sammanfattning och eget forskningsbidrag

Forskningen om skolk präglas av kvantitativa studier, ofta inriktad på att identifiera riskgrupper av elever som tenderar att skolka mer än andra. Individuella och familjerelaterade faktorer har fokuserats, vilket bygger på ett implicit antagande att ”problemet” ligger hos eleven eller dennes familj (Ekstrand 2015). I kvalitativa studier med elevperspektiv har däremot de skolrelaterade orsakerna framstått som centrala. Vad forskningen är relativt enig om är att det inte finns *en* orsak till elevers skolk. Skolkare utgör en heterogen grupp, ofta med en komplex problembild där flera olika sorters skäl till frånvaro samspelar. Forskare som granskat skolans motkulturer har å sin sida närmat sig skolk som ett kulturellt meningsbärande fenomen, snarare än som

ett problem. Här har skolket tolkats som en motståndshandling gentemot skolans kontrollmekanismer eller skolsystemet i stort.

I allt väsentligt ansluter sig min studie till en kvalitativ forskningstradition som granskat skolk ur ett elevperspektiv, och studiens resultat tangerar rönen från tidigare arbeten inom denna tradition. Samtidigt har mitt arbete en något annorlunda ingång. Tidigare forskning har framför allt betraktat skolk som ett problem man hoppats kunna bidra till att lösa, därav ett fokus på orsaker och åtgärder. Här granskas snarare vad som faktiskt sker när eleven skolkar och vad det säger om elevens skolvardag. Detta utgångsläge har beröringspunkter med forskning om motkulturer. Denna forskningsriktning har dock inriktat sig på motståndshandlingar, och skolket har ofta tolkats i dessa termer. För att bibehålla en öppenhet inför mitt material, är detta initialt inte mitt fokus. Jag vill istället explorativt granska skolk som ett fenomen i egen rätt, för att därefter tolka det i termer av motstånd, konformitet, eller något potentiellt helt annat.

Uppsatsen bidrar till forskningen om skolk främst på två punkter. För det första är studier ur elevperspektiv sällsynta. De har därtill ofta ett fokus på långvarig, problematisk frånvaro och på elever från olika riskgrupper. I regel har forskningen rört grundskolenivån. Min studie kan ge ett tillskott genom att den anlägger elevperspektiv på skolk av varierande slag, och inkluderar informanter från olika skolor, gymnasieprogram och bakgrunder. För det andra bidrar min studie med kunskap om hur skolk yttrar sig i praktiken. Det saknas vetskap om hur elever väljer att spendera den tid som frigörs, vilket i många fall utgör en väsentlig del av deras vardag.

3. Metod

Detta kapitel behandlar uppsatsarbetets uppläggning, metoder och material. Inledningsvis motiveras metodval (avsnitt 3.1) och jag redovisar min förförståelse av forskningsämnet (avsnitt 3.2). Avsnitt 3.3 beskriver hur urvalskriterier tagits fram och hur rekryteringen av informanter gått till. Därefter ges en kort presentation av materialet, samt de skolor och program som ingått i studien (avsnitt 3.4). Avsnitt 3.5 behandlar intervjuguiden och intervjuerna, vilket följs av en redogörelse för kodnings- och analysprocessen (avsnitt 3.6). Kapitlet avslutas med en diskussion av etiska överväganden.

3.1. Metodologiska utgångspunkter

Föreliggande arbete är en kvalitativ studie som bygger på semistrukturerade intervjuer med gymnasieelever. I den svenska, relativt väletablerade utbildningsetnografiska traditionen (Larsson 2006; Beach 2010) används intervjuer ofta som ett komplement till extensiva fältobservationer, inte minst då forskare försöker fånga ett elevperspektiv. Att jag premierat intervjuer beror på projektets tidsramar och forskningsämnets natur. Skolk sker inte enbart inom skolans väggar, vilket innebär svårigheter för konstruktionen av ett observationsfält. Det hade emellertid varit berikande att komplettera intervjuerna med observationer i skolan, då resultaten indikerar att skolvardagen är betydelsefull för att förstå skolket (avsnitt 5).

En metodologisk utgångspunkt har varit Holstein och Gubriums (1995) idéer om intervjuer som aktiva processer. Författarna hävdar att intervjun är ett medel ”to gather information about *what* the research project is about and to explicate *how* knowledge concerning that topic is narratively constructed” (ibid.: 56). Detta förhållningssätt erkänner spänningar och mångsidighet i den sociala verkligheten. I analysarbetet fångas detta genom *analytic bracketing* (Gubrium & Holstein 1997)⁸ där forskaren ömsom intresserar sig för *vad* som sägs, ömsom *hur* det sägs. Jag har använt mig av denna strategi och låtit fynden i materialet styra huruvida jag har lyft fram ett *hur* (hur eleverna framställer sig själva och sitt skolkande under intervjusamtalet) eller ett *vad* (vad de gör när de skolkar, hur skolkontexten ser ut, et cetera).

3.2. Förförståelse

Som ämneslärare och mentor i gymnasiet har jag främst erfarenhet av att möta elever med långvarig frånvaroproblematik, då jag bedrivit pedagogiskt utredningsarbete för att kartlägga frånvarons orsaker och föreslå åtgärder, ofta i samråd med skolledning och elevhälsoteam. Min förförståelse har inneburit att jag mött fältet med försiktighet, då jag erfarit att skolfrånvaro kan grunda sig i djupare problematik. Det bör tilläggas att jag använt min lärarbakgrund för att ta

⁸ I svensk översättning *analytisk parentessättning* (Rennstam & Wästerfors 2015: 53).

kontakt med före detta kollegor i syfte att få tillträde till skolor (avsnitt 3.3.2). Jag har emellertid inte haft kontakt med klasser eller elever som jag tidigare mött i egenskap av lärare.

3.3. Urval och rekrytering

3.3.1. Urvalsprinciper

Forskning visar att undervisningskultur och ämnesinnehåll realiserar på olika sätt inom olika gymnasieprogram (ex. Andersson Varga 2014; Hjelmér 2012; Bergman 2007). Därtill har gymnasieskolan en historia av att vara köns- och klassuppdelad, där ett av de mer bestående mönstren varit att arbetarklassens barn i högre utsträckning sökt sig till de yrkesförberedande programmen (Nylund, Rosvall & Ledman 2017; Nylund & Rosvall 2011; Broady & Börjesson 2008). Skolsegregationen, även med avseende på faktorer som betyg och etnicitet, har under senare år förstärkts genom utbildningens konkurrens- och marknadsutsättning (Holm & Lundahl 2018; Dovemark 2017). Mot den bakgrunden har jag eftersträvat en bredd i materialet angående programtyp, kön, klass och etnicitet. Följande urvalsprinciper har varit styrande för att åstadkomma detta. Jag ville intervjua elever på studieförberedande och yrkesförberedande program, i det sistnämnda fallet ett kvinnligt och ett manligt kodat program, då de yrkesförberedande programmen är starkt könssegregerade (Broady & Börjesson 2008). Minst ett program/skola skulle ha ett elevunderlag med hög andel elever med utländsk bakgrund jämfört med rikssnittet. Skolverkets statistikdatabaser konsulterades i samband med urvalet (Skolverket 2018). Vidare valde jag att intervjua elever i gymnasieskolans tredje årskurs både eftersom skolk tenderar att öka i högre årskurser (avsnitt 2.1.2) och att tredjeårseleverna har en hel skoltid att blicka tillbaka på. Informanternas antal bestämdes utifrån uppsatsens tids- och utrymmesmässiga ramar. Jag bedömde att fler än 20 intervjupersoner hade inneburit svårigheter att göra materialet rättvisa. Jag eftersträvade en jämn fördelning av elever över de fyra programtyperna.

3.3.2. Rekrytering av informanter

Inledningsvis kontaktades lärare som arbetade på program och skolor som överensstämde med urvalskriterierna. Här utnyttjade jag mitt kontaktnät av före detta kollegor och en Facebook-

grupp för gymnasielärare. Vid positiv respons kontaktade jag därefter rektor via mail där jag beskrev studiens syfte och min kontakt med läraren, samt frågade om jag hade skolledningens medgivande att besöka skolan. Detta accepterades i samtliga fall. Skälet till mitt tillvägagångssätt var att föregripa eventuella tillträdesproblem. Forskare har vittnat om svårigheter att få access till gymnasieskolan när kontakt initierats via rektor (ex. Sixtensson 2018: 61f). Min förhoppning, att en etablerad lärarkontakt skulle underlätta tillträdet, infriades alltså.

Tillvägagångssättet för rekryteringen av elever krävde överväganden. Strand (2013) använder sig av ett riktat urvalsförfarande utifrån registrerad frånvaro, vilket även en rektor rekommenderade mig att göra. Jag undvek detta av etiska skäl, då det hade kunnat uppfattas som påträngande eller stigmatiserande. Jag försökte i stället att utforma en rekryteringsprocess som premierade öppenhet och frivillighet. Jag besökte klasserna och informerade muntligt om mitt uppsatsarbete, samt delade ut ett informationsbrev till samtliga elever (bilaga 8.1). Jag berättade att jag sökte efter informanter att intervjua som hade erfarenhet av skolk, oavsett om det gällde enstaka lektioner eller längre perioder av frånvaro. Jag förtydligade även att eleverna kunde tala utifrån tidigare erfarenheter av skolfrånvaro. Med denna exemplifiering hoppades jag kunna kringgå eventuella förutfattade meningar gällande ”skolkande elever”.⁹ Därefter skickade jag runt ett papper där eleverna kunde skriva upp kontaktuppgifter om de önskade delta. Trots att rekryteringen skedde relativt offentligt, och i lärarens närvaro, hoppades jag att detta sätt att anmäla intresse kunde möjliggöra viss diskretion.

3.4. Presentation av materialet

Min empiri består av 12 intervjuer med totalt 19 informanter: 5 individuella och 7 parintervjuer (se bilaga 8.2 för en översikt). Längden på intervjuerna har varierat mellan en till två timmar. Nedan presenterar jag kortfattat de skolor och program som ingår i studien.¹⁰

⁹ Detta lyckades inte alltid. På barn- och fritidsprogrammet resonerade exempelvis ett antal tjejer högt om att de nog inte var lämpliga för mitt projekt eftersom de bara var frånvarande när de var tvungna att jobba. Jag förklarade att detta visst hade varit av intresse, men de avböjde ändå att delta. Jag fick dock uppfattningen av att det inte handlade om att vi hade olika definitioner av skolk, utan snarare att de helt enkelt inte ville bli intervjuade.

¹⁰ Namnen på skolorna är fingerade. Framställningen bygger på information från skolornas hemsidor, kommunernas antagningsstatistik och Skolverkets statistikdatabaser. Referenser som riskerar att röja skolornas identitet utelämnas. Av samma skäl återges statistik med avrundade siffror.

1. *Södra skolan* är ett kommunalt gymnasium i en större stad.¹¹ Skolan har drygt 1 100 elever och ger fyra högskoleförberedande program. Gymnasiet har ett högt söktryck och antagningspoäng klart över rikssnittet. På *Samhällsvetenskapliga programmet* har en majoritet av eleverna föräldrar med eftergymnasial utbildning (ca. 85 %). Här intervjuades fem elever.
2. *Norrskolan AB* är en fristående skola med knappt 200 elever i en storstad. Skolan ger tre högskoleförberedande program. Elevsammansättningen utmärker sig genom en hög andel elever med utländsk bakgrund (ca. 95 %).¹² På *Naturvetenskapliga programmet* ligger antagningspoängen långt under riksgenomsnittet. Här intervjuades sex elever.
3. *Östra skolan* är ett kommunalt gymnasium med dryga 1 100 elever i en större stad. Ett tiotal yrkesförberedande program anordnas på skolan. Andelen elever vars föräldrar har eftergymnasial utbildning är betydligt lägre än rikssnittet. Här intervjuades fyra elever från *Barn- och Fritidsprogrammet* och fyra från *El- och Energiprogrammet*.

Sammanfattningsvis representeras tre skolor och fyra gymnasieprogram, varav två högskoleförberedande och två yrkesförberedande. Könsfördelningen i materialet är ojämn: 6 killar respektive 13 tjejer. Generellt ville fler tjejer än killar bli intervjuade på de högskoleförberedande programmen. Snedfördelningen härrör främst från naturvetenskapsprogrammet, där jag endast rekryterade kvinnliga informanter. Urvalet återspeglar emellertid den bredd i empirin med avseende på kön, klass, etnicitet och programtyp som jag eftersträvade, och jag menar därför att underlaget tjänar studiens syfte, även om andelen pojkar är i underkant.

¹¹ SKLs (2017) kommungruppsinledning har använts.

¹² Skolverkets (2018) definition av *utländsk bakgrund* åsyftas: ”Utländsk bakgrund innebär att eleven är född utomlands samt elever födda i Sverige med båda föräldrarna födda utomlands. Övriga hamnar i gruppen med svensk bakgrund, även om de har en utländsk förälder.”

3.5. Intervjuer

Semistrukturerade intervjuer genomfördes under höstterminen 2018. Platsen valdes på förslag av deltagarna: skollokaler (såsom grupprum och klassrum), kaféer på stan och bibliotek. Intervjuguiden (bilaga 8.3) innehöll teman som skulle täckas under samtalets gång och förslag på öppna frågor i anslutning till desamma (Brinkmann & Kvale 2015). Tyngdpunkten låg på två temablock som berörde olika aspekter av skolk. Jag vinnlade mig att konstruera explorativa frågor, som varken vilade på en grunduppfattning om skolket som problem (avsnitt 2.1) eller motståndshandling (avsnitt 2.2). En inspiration var Paulsens (2014) studie av ”tomt arbete”, där han fokuserar på frågor kring *hur* fenomenet ter sig i vardagen och större frågor om *varför*. Ett temablock berörde således *hur* skolket såg ut (hur tiden som frigjordes spenderades, om man skolkade ensam eller i grupp, om man hade tekniker för att dölja skolk, med mera) och ett annat innehöll större, reflekterande frågor (tankar kring det egna skolket, huvudorsaker till skolk, et cetera). Övriga temablock tog upp olika aspekter kring elevernas bakgrund och skolsituation. Tre större block inleddes med öppna frågor av karaktären ”Kan du beskriva hur...”. Syftet med öppningsfrågorna var att etablera gemensamma *horizons of meanings* och därmed skapa narrativa kontexter (Holstein & Gubrium 1995). Exempelvis inleddes det första temablocket om skolk med frågan: ”Kan du beskriva hur en typisk skolvecka ser ut?” Detta ledde inte sällan till att jag tillsammans med informanten gick igenom dennes schema. Jag kunde således få kunskap om vilka lektioner som upplevdes jobbiga, vilka som undervisades i helklass, vilka som ofta ställdes in, med mera. Detta gav mig en god grund att stå på när vi sedan kom in på skolk, eftersom jag hade en konkret uppfattning om hur elevens skolvardag såg ut.

Intervjuerna genomfördes både individuellt och i par, trots en initial avsikt att bygga på individuella intervjuer. Parintervjuerna resulterade av informanternas egna önskemål: eleverna på Norrskolan AB och Östra skolan uttryckte att de ville bli intervjuade i sällskap av kamrater.¹³

¹³ När jag informerade om studien i dessa klasser, kom svar som: ”Jag vill bli intervjuad, men bara om jag får göra det tillsammans med--”. Somliga elever skrev helt enkelt upp sig på kontaktlistan tillsammans med ett antal andra namn. Detta var inte fallet på Södra skolan, vars elevsammansättning skilde sig från de övriga i termer av studieprestationer och social bakgrund. Om dessa elevers vilja att låta sig intervjuas individuellt berodde på en annan självsäkerhet, en bättre förförståelse av vad en forskningsintervju kan innebära, eller gruppsyck/stämning i klassrummet, låter jag stå osagt. Här vill jag endast belysa det faktum att det fanns skillnader beträffande vilka elever som ville låta sig intervjuas individuellt respektive i sällskap med kamrater.

Jag ville tillmötesgå denna önskan, eftersom det kändes etiskt rimligt att skapa en bekväm intervjusituation. Samtidigt finns risker med gruppintervjuer, bland annat för gruppsytryck (Wibeck 2000), vilket Rosvall (2015) särskilt varnar för i skol- och ungdomsforskning. Då jag ville generera data kring ett potentiellt känsligt ämne, bedömdes dessa invändningar som väsentliga. Parintervjuerna utgjorde en medelväg; jag avböjde förslag om gruppintervjuer med tre eller fler deltagare, men erbjöd att intervjua informanterna två och två. Detta accepterades i samtliga fall.

Parintervjuer¹⁴ har rönt förhållandevis lite uppmärksamhet inom kvalitativ forskning. Forskare som förespråkar metoden menar att den kombinerar fördelar från fokusgrupper (i form av interaktion mellan deltagare) och individuella intervjuer, genom att varje informant får möjlighet till längre, sammanhängande taltid (Wilson, Onwuegbuzie & Manning 2016; Morgan et al. 2013, 2016). Användandet av vänskapspar har även rekommenderats vid intervjuer av barn och ungdomar, i syfte att skapa bekväma samtalsituationer (ex. Highet 2003). Jag utförde sammanlagt sju intervjuer med vänskapspar, vilka jag bedömer som lyckade. Jag anser inte att samtalen förlorade i djup jämfört med de individuella, snarare tvärtom. I flera intervjuer manade den ena informanten på den andra, ställde följdfrågor och kom med kompletterande information, vilket gjorde samtalen fylliga. Jag upplevde även intervjuerna som livligare och mer entusiastiska, mycket till följd av den dialog som utvecklades mellan deltagarna (jfr. Sixtensson 2018; Morgan et al. 2016). I två intervjuer tog en informant betydligt mer plats än den andra (jfr. Wilson, Onwuegbuzie & Manning 2016), dock aldrig i besvärande utsträckning.

3.6. Analys och kodning

Samtliga intervjuer spelades in och transkriberades ordagrant.¹⁵ I ett första skede av analysarbetet kodades samtliga intervjuer utifrån en initial coding-modell, det vill säga på ett öppet vis som följde materialets riktningar (Saldana 2011: 100). Härvid bekräftades något jag noterat under datainsamlingen, nämligen förekomsten av gemensamma teman hos informanter inom

¹⁴ På engelska *paired (depth) interviews*, *joint interviews* (Wilson, Onwuegbuzie & Manning 2016) eller *dyadic interviews* (Morgan et al. 2013, 2016).

¹⁵ Intervjucitat återges lätt redigerade, utan att innebörden förändrats. Stakningar, upprepningar, pauser och hummanden har utelämnats av stilistiska skäl.

samma program. Detta gällde innehållet, det vill säga vilken typ av skolk de ägnade sig åt, men även *hur* de talade om sin skolfrånvaro. I en andra fas tillämpade jag därför en fokuserad kodningsmodell där varje programtyp granskades separat och initiala koder sorterades till kodfamiljer (ibid.: 213). Därefter försökte jag att etablera samband mellan mina kodfamiljer, avgöra vilka som framstod som väsentliga och skissera preliminära analytiska poänger (jfr Charmaz 2006: 162ff). Denna idéskiss låg till grund för val av teori (avsnitt 4) för att bäst kunna göra materialet rättvisa. Slutligen återvände jag till intervjutranskriptionerna och granskade dem utifrån de teoretiska begreppen. Jag arbetade således i ett slags induktiv-deduktiv rörelse: i ett första skede mötte jag materialet med ett öppet förhållningssätt, för att därefter arbeta deduktivt och kontrollerande.

Resultaten presenteras som fyra huvudteman där vart och ett kan relateras till ett visst gymnasieprogram. Framställningen är fortlöpande analyserande och tolkande. Genomgående hänvisas tidigare forskning i syfte att kontextualisera, jämföra och perspektivera. Det bör framhållas att materialet genomgått en kategorisk reducering (Rennstam & Wästerfors 2015: 105). Det finns därför individuella och programövergripande teman som jag har valt att inte behandla, till exempel ”Pendlingsavstånd” – elever som pendlade långväga och tog ”extra sovmorgon” då och då (jfr. SOU 2016:94, 147f). Urvalet av teman motiverades för det första av att de framstod som centrala i materialet. De fångar ett helhetsintryck av intervjuerna och visar samtidigt på den bredd som existerar. För det andra var temana teoretiskt intressanta i förhållande till forskningsfältet och utgör ett bidrag till detsamma.

3.7. Etiska överväganden

Praktiskt etiska frågor har varit närvarande under arbetets gång (jfr. Mason 2002), inte minst under datainsamlingen (ex. avsnitt 3.3.2 och 3.5). Övergripande har jag följt de forskningsetiska principerna i Codex (2012), det vill säga: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Vad gäller informationskravet, har lärare och rektorer informerats om studiens syfte via mail. Eleverna har informerats vid ett flertal tillfällen. Ett missivbrev har delats ut vid klassrumsbesök och ånyo vid intervjutillfällena. Vid båda tillfällena har jag även berättat muntligt om uppsatsarbetet. Gällande samtycke har en rekryteringsprocess konstruerats

som uppmuntrat till frivilligt deltagande. Därtill har jag vid starten av varje intervjuinspelning förtydligt att *informanten* deltar på frivilliga grunder; har rätt att avbryta samtalet närhelst; kan stryka delar av intervjun i efterhand; har rätt att dra tillbaka deltagandet i efterhand. Vid tillfällen då jag informerat om studiens syfte, har jag även understrukit att anonymitet kommer att garanteras och att intervjuinspelningen endast kommer att nyttjas för forskningsändamål. I det skriftliga uppsatsarbetet har konfidentialitetskravet beaktats genom att personer och skolor givits fingerade namn. Potentiellt avslöjande detaljer har utelämnats, likaså referenser till statistik och information om skolorna och programmen. Jag har valt att inte återge detaljer om skolornas geografiska läge, då informationen riskerar att röja skolornas identitet.

4. Teoretiskt ramverk

I kapitlet presenteras de teoretiska begrepp som används i analysen av empirin. Utgångspunkten har varit att betrakta skolk som en meningsfull och aktiv handling, snarare än ett utfall av bakomliggande faktorer. Vid bearbetningen av empirin stod det klart att olika typer av skolk var tätt knutna till olika skolkontexter. Valet av teori påverkades i hög grad av denna insikt. Lundgren (1983) hävdar att ”varje studium av ett pedagogiskt fenomen måste grundas i kunskap om vilka villkor som formar detta fenomen.” En målsättning var därför att ta fram verktyg som möjliggjorde en analys av de villkor som formar elevers handlingar, i detta fall skolk, i specifika skolkontexter. Jag fann begrepp från Bernsteins utbildningssociologiska teorier väl lämpade för detta ändamål (se avsnitt 4.1). Här saknade jag dock redskap för en närmare granskning av hur elevers erfarenheter och förutsättningar utanför skolan formar deras praktiker, hållningar och handlingsutrymmen. Därför relaterar jag också till Bourdieus begrepp *habitus* och *kapital* (avsnitt 4.2).

4.1. Basil Bernsteins utbildningssociologi

Enligt utbildningssociologen Basil Bernstein kan analyser av pedagogisk praktik inte separeras från frågor om makt och kontroll (Bernstein 1977: 85). Bernstein kritiserar dock sociologisk teori för att endast behandla utbildning som bärare av externa maktrelationer (ibid. 1996: 18).

Hans teorier syftar däremot till en analys av de principer som genererar vissa aktiviteter, praktiker och regler i skolans värld – och samtidigt omöjliggör andra (ibid. 1983a).

Enligt Bernstein är makt ingen egenskap, utan en relation som upprättar, legitimerar och återskapar gränser i det sociala rummet (ibid. 1996: 19). Begreppet *klassifikation* är ett verktyg för att analysera makt och fokuserar på förhållandet mellan kategorier: isärhållningar, hierarkiska skillnader, och vilken instans som gör gränsdragningarna (ibid.: 24). Likt Durkheim inriktar sig Bernstein mindre på innehållet *i* än relationerna *mellan* kategorier (ibid. 1996: 20; Apple 2002). Maktförhållanden visar sig i klassifikationens styrka. Vid stark klassifikation är förhållanden mellan kategorier ”stabila och särpräglade, funktionerna är väl avgränsade från varandra” (Bernstein 1983a: 29). Kategorierna får, genom skarp åtskillnad, egna unika identiteter, röster och specialiserade regler (ibid. 1996: 21). Svag klassifikation karaktäriseras av motsatsen. Här bör emellertid understrykas att klassifikationen alltid bär på maktförhållanden, oavsett om den är stark eller svag. I uppsatsen kommer jag att använda begreppet för att analysera gränsdragningar mellan program, ämnen, lärare och elever.

Kontroll, enligt Bernstein, grundar sig i maktförhållanden och socialiserar individer i enlighet med dem. Begreppet *inramning* rör kontroll. Det handlar om vad, när och hur något görs tillgängligt, samt hur de sociala förhållandena struktureras vid förmedling (ibid.: 27). I skol-sammanhang avser inramning kontroll över urval, organisation, förväntad inlärningstakt, kunskapsinnehåll, med mera. Är inramningen stark har läraren kontroll över detta, medan eleven har fler alternativ eller valmöjligheter vid svag dito (ibid.: 101). Det sista skall inte likställas med att eleven har kontroll (ibid.: 27). Svag inramning gör maktrelationer implicita eller svår-identifierbara, och elevens kontroll kan vara skenbar. Därtill styr inramningen två olika aspekter av den pedagogiska praktiken: uppförande, hållningar och beteenden (*regulativ diskurs*) och urval, sekvensering, tempo och kunskapskriterier (*undervisningsdiskurs*¹⁶) (ibid.: 28). Inramningens styrka kan variera mellan de två, och eleven kan ha stor valfrihet gällande det ena men ringa beträffande det andra. Allmänt gäller dock att en stark inramning innebär specifika kriterier och ett uttryckligt sätt för kunskapsmässig överföring, vilket resulterar i en för eleven

¹⁶ Från engelskans *instructional discourse*. Begreppet har ingen vedertagen svensk term utan har översatts på olika sätt, till exempel som *undervisande*, *instruerande* eller *instruktionell diskurs*.

synlig pedagogik. Vid svag inramning görs istället regler *implicita*, vilket får pedagogiken att framstå som *osynlig* (ibid.: 28). I uppsatsen kommer inramning att användas för att analysera *vem* som har inflytande och valfrihet över *vad* och *när* med avseende på undervisningen.

Förhållandet mellan klassifikation och inramning anges genom begreppet *kod*, ”en reglerande, en outtalad förvärvad, princip, som integrerar relevanta innebörder, formen för deras förverkligande och de sociala sammanhang (kontexter) som framkallar dem.” (ibid. 1983a: 28) Klassifikationen styr kodens *vad*: vad som värderas, vad som anses relevant att förmedla och vilka innebörder som är legitima att sätta ihop. Inramningen anger principer för kodens *hur*: hur dessa innebörder legitimt realiserar, överförs och förvärvas i den pedagogiska kontexten (ibid. 1996: 102). Koder kan variera över tid, mellan olika skolor eller inom samma skola (till exempel mellan olika program).

Elever som framstår ”duktiga” är de som lyckats förvärva koden (ibid. 1983a: 29). För att granska förvärvsprocessen används begreppen *igenkännings-* och *realisationsregler*, vilka verkar på individnivå. Klassifikationen skapar igenkänningsregler, vilka eleven måste behärska för att kunna orientera sig och generera legitima innebörder (ibid. 1983b, 1996). Detta sker inte på jämlika villkor, utan skillnader i klassbakgrund och erfarenheter från hemmiljön påverkar möjligheterna. Inramningen bestämmer realisationsreglerna, vilka reglerar skapande och kommunikation inom en specifik kontext (ibid. 1983b: 180, 203). Om eleven inte behärskar dessa, är det inte möjligt att producera legitim text – det som är föremål för bedömning och evaluering i skolan: uppsatser, anföranden, frågor i klassrummet, uppförande, med mera (ibid. 1996: 32f). Det är möjligt för elever att förfoga över igenkänningsreglerna (det vill säga, identifiera *vad* som värderas i skolan och hur detta bör sammanfogas) utan att veta *hur* legitim, pedagogisk text skall realiserar (ibid.; Singh 2002).

Klassifikationsprincipen genererar särdrag och kännetecken genom avgränsningar, vilket skapar kategoriers *röster*. Bernstein skiljer detta från *budskap*, vilket är realisationen av rösten i en specifik kontext (Bernstein 1983b: 191). Arnot och Reay (2006, 2007) använder Bernsteins begrepp när de granskar de makt- och kontrollförhållanden i skolans värld som formar elevers *pedagogiska röster*, och hur dessa relateras till och påverkas av olika ”sub-voices” (grundade i kategorier såsom klass, kön, etnicitet, med mera) (Bernstein 1990). Jag kommer att använda

begreppen igenkännings- och realisationsregler, röst och budskap för att analysera hur eleverna navigerar och handlar i skolvardagen, kopplat till de specifika pedagogiska kontexterna.

4.2. Habitus och kapital

Grundstenen i Pierre Bourdieus handlingsteori är begreppet *habitus*, vilket åsyftar hur sociala minnen, erfarenheter och strukturer inkorporeras och bygger upp ett system av dispositioner (Bourdieu 1984). Habitus är den socialiserade och strukturerade kroppen som ”införlivat de inneboende strukturerna i en värld eller i en viss sektor av denna värld, ett fält”, och strukturerar hur agenter orienterar sig, uppfattar och handlar i världen (ibid. 1999: 131).¹⁷ Detta skall inte tolkas deterministiskt (Reay 2004). Snarare är habitus ett tyst, kroppsligt kunnande som förvärvas genom interaktion *med* den sociala världen och samtidigt skapar ett förhållningssätt *till* densamma. Bourdieu beskriver det som att människor ”handlar utifrån en framtid som de inte har formulerat som en framtid”, just eftersom förnuftet utgörs av förkroppsligat system av dispositioner (Bourdieu 1999: 131). Att nå framgång inom ett visst område handlar därför mindre om att göra lyckade val, utan snarare om ”att ha spelet i kroppen, att i den praktiska situationen behärska spelets framtid, att ha en känsla för spelets historia” (ibid.). Likaledes kan känslor av olust och oförmåga uppstå i situationer där man inte kan ”spela spelet”, det vill säga där relationen mellan habitus och social omgivning är tydligt avgränsad. I uppsatsen används habitus för att analysera elevernas handlingsutrymme: hur situationer avläses, hur det framstår som naturligt att agera, och vilka alternativ som är frånvarande.

Habitus formas och förändras av banor (”trajectories”) i det sociala rummet (Bourdieu 1984). Detta rum består av sociala positioner som är skilda *från* varandra, men som även definieras av sin relation *till* varandra, utifrån differentieringsprinciper baserade på den ojämlika fördelningen av kapital (ibid. 2012). Bourdieu laborerar här med olika slags symboliska och materiella tillgångar: ekonomiska, kulturella och sociala.¹⁸ Gemensamt är att de är relationella

¹⁷ Habitus kan både förstås som process eller verb (”habitus formation” eller ”becoming habitus”) och som förkroppsligat system (”embodied habitus”) (Reay 2004). Bourdieu utvecklar och omarbetar begreppet i förhållande till empiriska studier, vilket gör att en entydig definition är svår presentera (Crossley 2013).

¹⁸ Positionen i det sociala rummet struktureras dock utifrån ekonomiskt och kulturellt kapital. Avgörande är storleken och sammansättningen av den totala kapitalvolymen (Bourdieu 2012). Socialt kapital är viktigt för att förstå rörelse och banor i det sociala rummet, men är inte en strukturerande axel.

till sin natur; de måste legitimeras eller erkännas socialt innan de kan omsättas och ha ett bytesvärde, vilket är en process som inbegriper makt. Visst kapital är därför en tillgång endast inom specifika kontexter, medan andra resurser – såsom pengar eller utbildningsbevis – är mer universella till sin karaktär (ibid. 1984; 1999; 2012). I skolsammanhang brukar särskilt kulturellt kapital – som förenklat kan förstås som bildning, smak, sätt att föra sig, et cetera – tillmätas förklaringsvärde när till exempel utbildningsvägar och självsorteringsmekanismer studeras (ibid. 2012; Bourdieu & Passeron 2008). I uppsatsen kommer kulturellt och socialt kapital att användas kopplat till habitus.

5. Resultat och analys

I följande kapitel presenteras och analyseras uppsatsens resultat under fyra huvudteman, vart och ett relaterat till ett visst gymnasieprogram.

5.1. Strategiskt skolk på Samhällsvetarprogrammet

Som framgick av avsnitt 3.4 har Södra skolan en stor andel högpresterande elever från studievana hem. Informanterna beskriver skolan som ett självklart förstahandsval, även om det för vissa av dem inneburit att välja bort närbelägna skolor och istället pendla relativt lång väg. Utbildningen på samhällsprogrammet tycker de är bra och intressant, men också krävande. Det är högt ställda krav och periodvis många examinerande moment, och eleverna ägnar mycket av fritiden åt att plugga. De har alla ambitioner att studera vidare efter studenten, inte sällan på utbildningar som kräver goda gymnasiebetyg, såsom psykologprogrammet. Det tema som kommer att analyseras har jag valt att benämna *strategiskt skolk*, vilket identifierades i merparten av intervjuerna på Södra skolan.

5.1.1. Att skolka för att plugga

Under gymnasieskolans tredje år skall samtliga elever producera ett obligatoriskt gymnasiearbete för att erhålla examen (Skolverket 2011). På samhällsprogrammet på Södra skolan, berättar

Maryam, skall de skriva en akademisk uppsats, komplett med datainsamling, teori- och metodval, samt analys. Hon tar upp detta i anslutning till frågan om vad hon gör när hon skolkar:

Maryam: Jo, men alltså jag brukar inte skolka så mycket egentligen, men under de senaste månaderna har jag skolkat jättemycket. Men jag skolkade ändå på ett såhär effektivt sätt, alltså precis på gränsen så att ingen lärare skulle märka att jag var borta ofta eller så att mitt CSN skulle dras in. Men jag skolkade ändå. Jag anmälde frånvaro och sånt. Men det var inte för att jag liksom skolkade för att jag ville hitta på något annat, ut och shoppa eller slappa hemma eller så, utan det var för gymnasiearbetet. Jag kände att alla lektioner jag hade under gymnasiearbetstiden var så onödiga för att gymnasiearbetet var min största prio. Jag är långsam också. Jag behöver alltid extra tid på prov och sådant. Men under gymnasiearbetet får man ingen extratid, utan det är de deadlines man har.

Citatet sammanfattar det strategiska skolkandet. Huvudskälet är att frigöra tid för studier när något ämne är extra brådskande eller ansträngande. Det är viktigt att det sker ”effektivt” och osynliggörs. Det kan dock inträffa frekvent: eleverna anger att de i perioder skolkar flera lektioner per vecka. Lisa nämner de tider under terminen då flera kurser examineras samtidigt. Här kan det vara taktiskt att sjukanmäla sig och ta omprovet, ”så får man hela den dagen att plugga på”. För Oskar, som lider av stressrelaterade sömnproblem, handlar det om att kunna åka hem lite tidigare för att ”slippa sitta hela kvällen”:

Oskar: Det kan vara typ, ja, men som när jag slutar 16:20. Kanske har mycket plugg att göra, då kanske jag istället skippar den [sista] lektionen och åker hem och pluggar istället så att jag slipper att sitta med det hela kvällen. Annars är jag inte hemma förrän vid klockan fem och så ska man liksom plugga och det kan vara flera olika grejer man behöver göra. Sen så har man massa annat man behöver göra och så rinner tiden bara iväg och så hinner man inte med allt. Det är lite jobbigt. Men det kan också vara att man helt enkelt inte orkar det. Det är lite, att man är lite trött.

Det handlar alltså om att skolka i prestationshöjande syfte: att få extra tid inför en deadline eller ett prov, eller att tillskans sig ork och utrymme att göra läxorna. Denna typ av skolka har rönt ringa uppmärksamhet i forskningen, med några undantag. Höjerback och Lööv (1987) noterar en kategori av ”osäkra men ambitiösa elever som stannar hemma t ex dagen före ett prov” (ibid.: 35), och Jönsson (1990) använder begreppet *pedagogiskt skolka* för att beskriva samma fenomen. Anledningen till att jag definierar det som strategiskt hellre än pedagogiskt, är på grund av att det har föga att göra med kunskaper och lärande. Trots att skolan i generella ordalag beskrivs som intressant, är lektionsinnehållet ett tämligen frånvarande samtalsämne under intervjuerna.

Snarare är det prestation och betyg som diskuteras, och detta styr också skolket; frånvaron används uträknat för att nå bättre resultat. Detta märks inte minst på vilka ämnen som prioriteras bort. Den huvudsakliga principen är att lektionstillfället skall vara enkelt att ta igen. Ett exempel är Oskars tillvalsämne fotografisk bild, vilket han beskriver som trevligt och mysigt, men väljer bort på grund av att det är minst krävande. Andra exempel är ämnen där man ligger långt fram, lektioner där man vet att det är eget arbete eller tillfällen då man endast ska lyssna på andras redovisningar. Det gäller att välja skickligt så att man inte missar för mycket, för skolket får inte ske på bekostnad av andra ämnen. Som Maryam formulerar det: ”Jag skjuter upp på ämnet och tänker att ja, jag får ta igen allt det där sen och jag ska ändå ha högt betyg och det kan jag nog säkert klara.”

Betyg är betydelsefulla. Ett högt betyg är ett individuellt kvitto på framgång, och misslyckanden tas personligt. Exempelvis säger Lisa: ”Jag blir så besviken när jag får typ ett sämre betyg, för det är såhär: ’Åh, jag kunde gjort det så mycket bättre. Jag skulle ha pluggat tidigare.’ Jag har nästan blivit sur på mig själv.” Vikten eleverna tillmäter betygen motiveras av deras framtida bytesvärde. Elina säger att hon inte vill känna att ”Fan, jag skulle kämpat mer” för att hon inte lyckas ta sig in på en högskoleutbildning som kräver höga antagningspoäng. Eleverna tillskriver således skolan ett slags instrumentellt värde, snarlikt det Beach och Dovemark (2011: 321) kallar ”investment and return thinking”.

Ball (2003) menar att det idag råder en ”performativ kultur” i skolan som premierar mätbara prestationer framför aspekter som sociala relationer, lärandeprocesser och faktiska kunskaper. I Sverige har en ökad målstyrning och konkurrensutsättning av utbildningsväsendet banat väg för en sådan kultur, där ”governance by marks” formar dagliga aktiviteter (Beach & Dovemark 2009, 2011; Asp-Onsjö & Holm 2014; Lunneblad & Asplund Carlsson 2012). Denna kultur avspeglas tydligt i informanternas berättelser, inte minst när sociala samspel beskrivs. Återkommande i klassrummet, menar Fredrik, är utrop av typen: ”’Yes, jag fick A!’ eller ’Yes, jag fick B!’ eller ’Åh, jag är sämst.’” Lisa hävdar att högpresterande elever är mer ”populära”, och Fredrik menar till och med att de som lyckas sämre ibland blir illa bemötta:

Fredrik: Ofta så är det den som man väljer bort på grupparbeten, den som man väljer att inte fråga frågor om politik och tycke och allt sånt, för ofta så är det att han har inga betyg, han kan inte något om det. Han pratar vi inte med.

Betyg är således en viktig faktor för att förstå hur både inställningen till skolan och samspelet i klassrummet ter sig för informanterna på Södra skolan. Vidare utgör betygen en nyckel för att förstå skolket. Asp-Onsjö och Holm (2014: 32) skriver att en performativ kultur gör att ”vägen till kunskap blir mindre viktig, det är i första hand de mätbara resultaten som räknas”. Det är mot denna bakgrund en skenbar paradox blir förståelig, nämligen varför högpresterande elever som uttryckligen gillar skolan finner det logiskt att periodvis inte infinna sig på lektionerna.

5.1.2. Skolkets premisser

Jag vill nu granska de villkor i skolan som ger form åt det strategiska skolkandet. Skolket sker under enskilda lektioner, aldrig hela dagar. För att inte noteras med ogiltig frånvaro, går eleverna in via den digitala läroplattformen och registrerar sig som sjuka under en begränsad del av skoldagen. Det kan gälla den sista lektionen, för att komma hem tidigare, eller en lektion mitt på dagen ”för att hålla på med skolarbete” (Maryam). Skolket grundas på så sätt i en pedagogisk kod där det råder stark klassifikation mellan ämnena; de är distinkt avgränsade från varandra, vart och ett med sin funktion och sina specialiserade regler (Bernstein 1996). Annorlunda uttryckt: möjligheten att välja bort till exempel svenska till förmån för samhällskunskap, kräver att ämnena är tydligt åtskilda. Hade eleverna mött en undervisning som varit integrerad över ämnesgränserna, vore det svårt att bedriva strategiskt skolkande enligt samma modell.

Klassifikationen skapar igenkänningsregler som informanterna behärskar. De kan orientera sig och avgöra vilka krav som ställs, vilket är nödvändigt för att skolket skall fungera som tänkt. Eleverna lyckas väl resultatmässigt och ingen har heller blivit konfronterad för sin frånvaro. Väsentligt är att de känner igen vad som värderas. Oskar berättar:

Oskar: [Alla ämnen] väger ju in precis lika mycket. Alltså de kurserna som är krav på för att man ska komma in på utbildningar är i princip engelska och matte och svenska, men sedan så har man fortfarande den här meritpoängen som alla kurser räknas in i, inklusive sociologi och fotografisk bild och vad man nu har valt till liksom. Så att det väger ju tekniskt sett lika tungt på pappret. Så själva liksom bokstaven man får är ju lika viktig.

Den starka klassifikationen innebär således tydliga avgränsningar, men ämnena är likvärdiga genom betygens samlade meritvärde. Eleverna är införstådda med detta, vilket formar skolket

på så vis att det inte får gå ut över något annat. Som Maryam säger gäller det att endast ”skjuta upp ämnet” temporärt, snarare än att nedprioritera det.

Undervisningen präglas av en stark inramning, där läraren beskrivs ha kontroll över sekvensering, tempo och kunskapsevaluering. Förvisso har eleverna ibland möjlighet att påverka examinationsformer (huruvida ett prov skall vara skriftligt eller muntligt) och ordningsföljd på moment, men endast på inbjudan av läraren. Kontrollen över undervisningens tempo blir särskilt viktig att granska, då det strategiska skolket är en praktik som skapar ett tidsmässigt utrymme. Lisa hävdar att eleverna sällan får skjuta fram prov, och i så fall endast när det finns konkreta skäl, såsom inställda lektioner. Att ta initiativ till att förändra undervisningens tempo anses i allmänhet inte tänkbart, vilket Elina ger uttryck för: ”Jag skulle typ aldrig känna att jag ville gå fram till en lärare och bara: ’Skulle du kunna göra det här lite långsammare?’ Det skulle jag nog inte.”

Den pedagogiska koden utmärks alltså av en stark inramning och klassifikation, vilket också gestaltar skolket. Klassifikationen styr skolkets form (enskilda, utspridda lektioner) och utgångspunkt (uppskjutande av ett visst ämne). Inramningen formar skolket genom att realisationsreglerna förstås och bekräftas; lärarens kontroll över tempot bekräftas genom att eleverna hellre skolkar från ett annat ämne än frågar: ”Skulle du kunna göra det här lite långsammare?” Skolket blir ett sätt att obemärkt kontrollera tidsanvändningen i skolan, men upplagt på ett sådant vis att det varken utmanar eller går emot kodens principer. Snarare kan skolket sägas upprätthålla koden, då det blir ett sätt för eleverna att svara mot skolans krav.

5.1.3. Att skolka på ett effektivt sätt

Eleverna återkommer, i varierande ordalag, till att skolket måste utföras effektivt. Med detta åsyftas två saker. Dels får skolket inte gå ut över andra ämnen, vilket analyserats ovan. Dels får skolket inte vara synligt. Det sistnämnda rör skolans regulativa diskurs, som styr vad som anses vara godtagbara beteenden och hållningar (Bernstein 1996). Informanterna är väl medvetna om att skolket inte är acceptabelt, vilket Lisa understryker: ”Alltså, man blir väldigt rädd [för att bli påkommen]. Så man vill typ inte ha den stämpeln, att man är en skolkare. Jag tror att det är det.” Då framstår man inte som respektfull, ambitiös eller duktig. Detta, menar eleverna, kan

på sikt påverka lärares bemötande och bedömning. De har således tekniker för att osynliggöra skolka, där sjukanmälan är praxis. Det krävs dock mer för att skolket inte skall bli iögonfallande:

Maryam: Ja, det var ju typ att inte ta samma lektioner hela tiden, utan ta olika lektioner så att inte lärarna märkte att jag var borta hela tiden. För lärarna vet ju att jag är ambitiös i skolan och om jag plötsligt bara försvinner väldigt många gånger så kommer de ju märka det, så jag tänkte att jag försvinner från lite olika lektioner. Någon gång filosofin, någon gång sociologin, någon gång ledarskap, någon gång retorik, och så vidare.

Samma ämne kan inte väljas bort upprepade gånger, utan det måste finnas en variation för att dölja skolkets omfattning. Därtill krävs att den totala frånvaron inte överstiger en viss procent, eftersom elevernas mentorer då kan komma att reagera:

Elina: Jag är ganska noga ändå med att gå in och kolla på [den digitala frånvaroregistreringen] och se såhär ”Okej, nu har min procent höjts liksom. Nu får jag skärpa mig.” Så att jag är ändå ganska noga med att det inte ska bli för mycket.

Utöver planering fordrar skolket följaktligen ett mått av kontroll. En förutsättning är att eleven bildar sig en korrekt bild av den aggregerade frånvaron. Det gäller att befinna sig ”precis på gränsen”, som Maryam säger. Om man råkar hamna i farozonen gäller det att idka självdisciplin och bestämma sig, som Lisa, för att ”Nej, den här veckan ska jag inte sjukanmäla mig alls.”

Varför är skolket viktigt att dölja? Ett svar är att eleverna avkodat och lärt sig ”spela klassrumsspelet” (Asp-Onsjö & Holm 2014). Detta inbegriper inte endast lyckade studieresultat, utan även aspekter som aktivitet och flit under lektionerna (Öhrn, Lundahl & Beach 2011; Beach & Dovemark 2011). Ball (2003) beskriver det i termer av *fabricering*, det vill säga att framställa sig själv i enlighet med det som krävs för att uppnå resultat. Det gäller att bemästra vad som skall presenteras och vad som bör döljas, för att på så sätt åstadkomma ”performance improvement” (ibid.: 225). Detta är *en* förklaringsmodell: eleverna behärskar klassrumsspelet och kan utnyttja det till sin fördel. Genom att skolka i det fördolda upprätthåller de bilden av att vara ambitiösa och duktiga, vilket genererar ett tidsmässigt utrymme som gagnar deras prestationer. Ball beskriver också fabriceringen som en samtidig kapitulation inför och motstånd mot ”performativitetens terror” (ibid.). Detta stämmer dock inte överens med elevernas tankar kring skolkandet i min studie:

Maryam: Alltså jag tycker att det är skitdåligt och respektlöst mot... Jag känner mig respektlös mot läraren, att jag inte kommer på lärarens lektion och sånt. Det känns ju också som att, typ så, jag vill ju inte vara den som utnyttjar CSN och sedan inte kommer på lektionerna liksom.

Lisa: Alltså man mår ju typ dåligt när man gör det. Man bara ”Åh, jag skulle typ inte gjort detta.” Sen så typ gör man det ändå och så gör man det igen och så gör man det igen och så får man typ ångest över att man liksom sjukanmäter sig så många gånger.

Skolket varken motiveras eller ursäktas: det är ”skitdåligt och respektlöst” och gör så att eleverna ”mår dåligt” och ”får ångest”. Här finns en djupt grundad tilltro till lärarnas auktoritet, vilket Lisa ger uttryck för: ”Jag har så mycket respekt för lärare. Jag vill liksom få respekten tillbaka. Så att det inte är att läraren bara ’Hon är redan misslyckad. Hon kan bara gå härifrån.’” Eleverna kritiserar inte skolan eller undervisningens uppläggning, tempo och svårighetsgrad. Snarare individualiseras problem och den egna förmågan skuldbeläggs (jfr. Hjelmér 2011): ”Man vill ändå kunna prestera så bra man kan på allting och då känns det bara liksom jobbigt att inte kunna göra det” (Oskar). Begreppet fabricering antyder en distanserad och genomskådande hållning hos aktören: man uppträder ”på låtsas” snarare än genuint för att skapa ”performance improvement”. I elevernas utsagor finns inget som indikerar att de agerar genom falska framställningar; respekten för undervisningen, kraven och lärarna understryks.

För Bourdieu (1999) avser begreppet spel ungefär strider om något gemensamt och betydelsefullt på ett socialt fält, i detta fall utbildningens. Förmågan att spela har inget att göra med roller, utan hur investerad och integrerad man är i den sociala kontexten; det handlar om habitus. Här är det värt att åter poängtera hur informanterna på Södra skolan utmärker sig genom kulturella tillgångar. De flesta har högutbildade föräldrar som de kan ”få jättemycket hjälp av” (Oskar) och som är ”våldigt involverade i ämnena” (Maryam). Därtill fungerar elevernas skolklass som ett slags socialt kapital; en relationell resurs som skapar ”gemensamma förståelser, värderingar och föreställningar om skolprestationer och betyg” genom den etablerade performativa kulturen (Gustafsson 2014: 130). Habitus, på en och samma gång individuellt och kollektivt, bidrar således till att skapa elevernas sociala verklighet och den *doxa* ”som accepteras av alla som någonting självklart” (Bourdieu 1999: 116f). I intervjuerna tecknas en naturlig ordning där avgångsbetyg är centrala och lärarens auktoritet förtjänar respekt; frånvaron av kritiska yttranden är slående. Detta kringskär elevernas handlingsutrymme. Att

inte nå upp till skolans krav ses som individuella tillkortakommanden och behandlas därefter. Att påverka eller ifrågasätta undervisningen är inget som diskuteras, ej heller att misslyckas med något ämne. Vad som kvarstår är att i görligaste mån tillskansa sig extra tid, vilket gör det strategiska skolket till en lösning. Eftersom skolket går emot det informanterna investerat i och håller för viktigt, kan det dock inte motiveras eller urskuldats. Det är respektlöst och ger ångest. Skolket undergräver således inte bara bilden av den goda och intresserade eleven, det genererar också känslor av skuld och skam.

5.2. Dödtid och väntan på El- och Energiprogrammet

Östra skolan är ett yrkesgymnasium där en klar majoritet av eleverna kommer från studieovana hem (se avsnitt 3.4). El- och Energiklassen består nästan uteslutande av killar. Eleverna trivs: klassen är ”helt fantastisk” och lärarna beskrivs som ”skitgoa kompisar”. Samtliga vill arbeta inom elbranschen i framtiden, vilket de har erfarenhet av genom extrajobb under loven. Två informanter läser till högskolebehörighet för att ha möjlighet till vidareutbildning. Ingen ägnar fritiden åt studier, men de menar att de klarar sig bra likväl. Viktigast är att fullfölja gymnasiet, men flera siktar på höga betyg ”för jävelskap” och ”som tävling”. Elevernas skolfrånvaro är ett skolk utan egentligt syfte; det beskrivs som relativt meningslöst. Vad som gör det intressant är att det visar på en utbildningssituation där gränserna mellan skoltid och dödtid är diffusa.

5.2.1. Ett skolk som inte påverkar skolgång, betyg eller framsteg

Informanterna på El- och Energiprogrammet skolkar hela skoldagar, runt en dag per vecka men periodvis fler. Anledningen kan vara att man försovit sig, känner sig trött eller inte har lust att gå till skolan. Skolk beskrivs som en närmast vardaglig företeelse, vilket Gabriel ger uttryck för: ”Det är väl om man försover sig, då är det lätt att man skolkar resten av hela dagen. Eller om man har typ en tandläkartid mitt på dagen, då är det också att man bara skippar hela dagen istället.” Att vara frånvarande för körlektioner anses legitimt, då eleverna är i behov av körkort i sina framtida yrken: ”Oftast är körskolorna fullsmockade, känns det som. Man fick anpassa sig efter tiderna man fick. Det är liksom, hade man en körlektion mellan elva och ett kanske, då kom man inte till skolan. Då missade man den dagen” (Hugo).

Vad gör eleverna när de stannar hemma? Hugo har det ”bekvämt” men ”brukar faktiskt göra de sakerna som jag vet att vi ska göra på de ämnena.” Hannes och Gabriel tar det lugnt:

Hannes: Man tar en väldigt god sovmorgon.

Gabriel: Ja, det gör man definitivt.

Hannes: Det gör man. Långfrukost liksom.

Gabriel: Ja, man tar en ordentlig frukost. Jag dricker inte bara Proviva på morgonen då. Då blir det en riktig frukost.

Hannes: Det är framför allt att du tar det lugnt. Alla de andra dagarna, man går upp sådär tjugo-tjugofem minuter innan bussen går och då stressar man alltid. Man tar på sig snabbt som fan och trycker i sig en macka typ. Man vill ju sova så länge som möjligt. Har man en ledig dag, ja, då sover man ut. Man tar det bara ini hoppasans lugnt liksom. Jag vette fan, det är inte så jävla ofta man tar det lugnt.

Gabriel: Nej, nej. Verkligen inte.

[...]

Hannes: Man kanske pluggar litegrann. Man har lite koll att ja okej, den dagen har jag ett prov. Jag kanske ska sätta mig och plugga litegrann liksom. Men oftast så tar man bara och gör saker som man inte gör när man går i skolan. Man sätter sig och spelar. Tar det lugnt. Träffar, ja, vette fan, mormor och morfar eller nåt. Alltså så liksom.

Att regelbundet försumma skoldagar ses inte som problematiskt. ”Jag känner inte att skolket påverkar vår skolgång eller våra betyg eller framsteg”, som Dennis säger. Att frånvaron går att kombinera med lyckade studieresultat är centralt – eleverna vill ha sin gymnasieexamen, men den verkar inte vara avhängig en hög närvaro (jfr. avsnitt 5.2.2). Motiven att faktiskt gå till skolan är således andra. Det sker ”av gammal vana” (Dennis), för att det är ”jävligt skön stämning där” (Gabriel) eller för att inte ”dra på sig för mycket” att göra till slutet av terminen (Hannes). Hugo hävdar att det helt enkelt kan bli långrandigt att stanna hemma om dagarna: ”Jag kan lika bra vara i skolan som hemma, för ja, jag känner att jag gör ingen nytta där hemma. Det känns meningslöst. Jag kan lika bra åka hit.”

Från lärarhåll väcker frånvaron föga respons. När Hugo under kort tid varit borta tio dagar för körkortets skull, skildras mentorns reaktion på följande vis: ”Jo, han frågade varför, fast det var inte så att det blev en stor grej av det ändå. Det kändes som att han inte brydde sig ändå.” Gabriel har liknande erfarenheter då han en gång fick en CSN-varning till följd av skolket: ”Ja, det sa [läraren], men då fick jag bara fylla i. Jag fick skriva varför jag hade varit ’sjuk’ och så fick jag fylla i litegrann. Men det var bara det.” Ingen hävdar att frånvaron fått konsekvenser i form av sämre studieresultat eller negativa reaktioner från lärare. Hannes menar att det krävs

mycket för att bli konfronterad av en lärare: ”Är man borta en-två dagar, ja, men då är det ju ingenting. Men är man borta tre-fyra dagar flera veckor i sträck, då börjar det...” Uttalandet är symptomatiskt. Eleverna återkommer till att lärarna ”förstår” och tycker att ”det är okej”. Den regulativa diskurs som ramar in elevernas undervisning accepterar således frånvaro, vilket får skolka att framstå som en alldaglig handling.

5.2.2. Osynlig pedagogik och känslor av meningslöshet

Eleverna tar inte lättvindigt på skolan i allmänhet, utan det finns ämnen och lärandetillfällen de inte skulle skolka ifrån. Ett sådant är praktiken, som eleverna beskriver i termer av *meningsfull, uppstyrd* och *strukturerad*. Av liknande skäl är informanterna mer benägna att närvara de dagar de har gymnasiegemensamma ämnen på schemat, såsom svenska och matte:

Hugo: Ja, för svenska och matte, alltså där går de ändå igenom någonting.

Dennis: Är man borta där så missar man mycket.

Hugo: Ja, då missar man någonting. Men missar man en dag el, då är det liksom, nja.

Dennis: För då gör man bara samma sak som vi gjort en hel del, så det är ju liksom ingenting.

Hugo: Ja, verkligen. Vad missar man då? Vi bara fortsätter på den uppgiften typ.

Arbetarklasskillars anti-skolattityder har ibland förklarats i termer av motstånd mot teoretiska ämnen (Högberg 2009, 2011; Willis 1977). För informanterna går skiljelinjen inte mellan teori och praktik, utan utifrån vad som anses meningsfullt: när man lär sig något, när undervisningen är välstrukturerad, när man faktiskt ”missar något” om man inte är där. Det handlar inte om personligt intresse. Dennis gillar religion för att han lär sig saker han aldrig hört innan, medan Hugo föredrar ”det praktiska, för jag är inte så teoretisk.” Trots dessa skillnader menar samtliga att de skolkar mer från karaktärsämnen.

I årskurs tre har de flesta läst färdigt de gymnasiegemensamma kurserna, med undantag för de som läser till högskolebehörighet. På schemat står främst karaktärsämnen med fyratimmars-lektioner. Lärarna jobbar ofta tematiskt utifrån uppgifter snarare än att strikt följa timplanen. Dennis hävdar att det är dålig kommunikation kring planeringen: ”Det är skitjobbigt. Man vet aldrig vad man ska ha med sig eller vad man ska göra.” Även Hugo är kritisk: ”När vi väl har en lektion så tycker jag att man ska ha den lektionen.” Det råder en svag klassifikation

mellan karaktärsämnen. Det talas om "el-ämnena" snarare än specifika kurser och schemat flyter ihop. Den svaga klassifikationen skapar diffusa principer för igenkänning, och eleverna har svårt att särskilja olika ämnen och deras respektive syften. Ord som *oklart* och *ostrukturerat* är återkommande, även när undervisningen beskrivs:

Hannes: Ja, alltså det är ganska fria kurser. Vi har uppgifter som vi ska göra, men det är inte så att alla gör samma uppgift samtidigt. Utan: "Detta ska ni få gjort på kursen. Gör det när ni vill, hur ni vill och i vilken ordning ni vill." Det blir att alla är på olika grejer, så man bara, "Vad ska jag göra idag?" "Ja, du ska väl göra det. Nej? Jaha." Och läraren kan ju inte hålla koll på 17 stycken olika uppgifter samtidigt liksom. Så det blir ju lite sådär oklart och man vet inte riktigt vad man ska göra med sig. Så blandas kurserna, för vi har samma lärare i tre olika kurser. Alla de är karaktärsämnen, så det blir såhär "Ja, men ni kan göra det på den kursen och ni kan köra motorstyrning på belysning." Jaha? Vad ska vi ha idag liksom?

Gabriel: Ja, det blir ens eget val vad man ska göra.

Det Hannes beskriver är, för att tala med Bernstein, en svag inramning av lektionstillfällena. Eleverna upplever att de själva måste strukturera undervisningen med avseende på urval och ordningsföljd. Hugo tar sin senaste lektion som exempel: "Ja, då var läraren så bara att 'Ja, ni kan göra detta och ja, om ni börjar bli rastlösa så kan ni göra något praktiskt. Vill ni inte göra det heller, så kan ni göra något annat istället.'" Med Dennis ord har de "ganska fria tyglar. Vi får välja själva. Det är det som är jobbigt, tycker jag." Detta kontrasteras mot svenskämnet styrning:

Hannes: Då är det bättre med svenska-upplägget. [...] För när det är så fritt, då spenderar man halva lektionen på: "Vad ska jag göra nu? Nu har jag gjort detta, vad ska jag göra nu?" I svenskan då vet man. Då gör man det. När du har gjort det, då gör du det. Då slipper man liksom stå och vänta på läraren. Så är läraren hos någon annan och så tar det 10-15 minuter där och så, ja. Nu behöver jag hjälp typ. Men på svenskan vet man att när du har gjort det, då ska du göra det liksom. Det är bättre tycker jag.

Karaktärsämnenas svaga inramning leder till svåridentifierbara realisationsregler. Undervisningen präglas av ett sökande – "Vad ska jag göra?" – och en ständig väntan. Informanterna sitter av tiden, snackar med varandra och inväntar instruktioner som ibland aldrig kommer. Väsentligt är lärarnas svaga kontroll över tempo och kunskapsevaluering. Eleverna tolkar det som att det inte ställs krav på dem. Hugo noterar: "Det är inte som att vi behöver vara så

effektiva. Hade vi behövt vara det så hade vi väl jobbat på bättre på lektionerna.” Detta jämförs kritiskt med praktiken:

Dennis: Hade man haft mer strukturerat så tror jag att man hade fått mer gjort.

Hugo: Det är mycket lättare när man har praktik.

Dennis: Där har man liksom "Du ska göra det och det ska vara klart då."

Hugo: Ja, och "Sen ska du göra det." Men här det liksom: "Javisst, du kan göra det eller så kan du göra det eller det."

Dennis: Det gör ingenting om man inte lämnar in uppgifter förrän om ett halvår.

Hugo: Nej, precis. Nej, så är det. Förra året när vi slutade så gick alla lärare igenom vad vi inte hade lämnat in ett halvår senare.

Gabriel påstår att det ”är skitlätt att skjuta på prov”. Dennis konstaterar att ”man klarar ju sig alltid”. Elevernas valfrihet rör till stor del sådant som sänker kraven: att kunna få gå tidigare från lektioner, skjuta fram prov, et cetera. Bernstein (1996) påpekar att undervisningsdiskurser alltid ligger inbäddade i regulativa diskurser. Med andra ord är den sociala ordningen i klassrummet, de attityder och hållningar lärarna uttrycker gentemot eleverna, styrande för hur kunskapsförmedlingen iscensätts. Den regulativa diskursen både producerar och reproducerar en ”labelling of the acquirer”, ett slags märkning av förvärvaren (eleven), som påverkar den pedagogiska praktiken (ibid.: 28). På El- och Energiprogrammet möter eleverna lärare som ”förstår” när de är borta en dag eller två, förväntar sig ”rastlöshet” under lektionerna och samtycker när uppgifter lämnas in ett halvår för sent. Undervisningen anpassas därefter, vilket för eleverna innebär lektionstillfällen som upplevs som oklara, ostrukturerade och kravlösa. Skoldagarna skildras i termer av väntan och dödtid, och flera elever hävdar att de numera känner sig mycket skoltrötta.

Det finns skäl att kontextualisera dessa fynd. År 2011 reformerades gymnasieskolan, vilket bland annat innebar avskaffad högskolebehörighet och en kraftigt minskad andel gymnasiegemensamma ämnen för de yrkesförberedande programmen¹⁹ (Prop. 2008/09:199). I utredningsbetänkandet som föregick reformen motiverades förändringarna av att de skulle leda till en ökad genomströmning och effektivitet för skoltrötta elever som inte ville fortsätta med högskolestudier (SOU 2008:27; jfr. Nylund & Rosvall 2011), och i tidigare debatter lyftes inte

¹⁹ Gymnasiegemensamma ämnen ersatte det som tidigare kallades kärnämnen.

minst pojkars underprestationer som argument (Jonsson 2014). Forskare har påpekat hur arbetarklasskillar, vilka är överrepresenterade på gymnasieskolans manligt kodade yrkesprogram, ofta framställs som en homogen, underpresterande elevgrupp med anti-skolattityder. Denna stereotypa uppfattning har påverkat såväl pedagogisk policy som praktik (Rosvall 2015; Arnesen, Lahelma & Öhrn 2008; Jonsson 2014; Francis 2006). I min studie skapar El- och Energiprogrammets regulativa diskurs en ”labelling of the acquirer” som synes grundad i dylika föreställningar om skoltrötta, omotiverade elever. Det har en reproducerande effekt: informanterna *blir* skoltrötta och omotiverade av en utbildning där ingen ställer krav eller förväntar sig något av dem (jfr. Dovemark 2011). Snarare än att vara ett uttryck för en anti-skolattityd, berättar skolket om en skolsituation där elevernas närvaro inte är något som förväntas.

Den dominerande pedagogiska koden präglas alltså av en svag klassifikation och inramning, vilket leder till svåridentifierbara igenkännings- och realisationsregler. Pedagogiken uppfattas som osynlig. Utöver några övergripande uppgifter som skall färdigställas ”någon gång” är det oklart vad man förväntas göra i skolan och vad aktiviteterna skall syfta till. Skolket kan förstås i linje med koden; gränserna mellan dödtid, skoltid och fritid är svävande. Hemma kan eleverna spela dataspel, ta sovmorgon och plugga lite. Under skoldagarna får de umgås, träffa trevliga lärare och jobba på valfria uppgifter. Det är fullt acceptabelt att varva skolan med dagar hemma, så länge man inte gör det regelbundet tre till fyra dagar i veckan, som Hannes säger. Skolan är ingen obehaglig eller påfrestande plats, och eleverna uttrycker en stark positiv identifikation med skolkamrater och lärare. Emellertid blir utbildningssituationen så diffus att den alstrar känslor av håglöshet: ”Här är det så flummigt så man orkar bara inte hålla på” (Dennis). För Hugo framstår skoldagarna som meningslösa: ”Det känns inte lönt att gå till skolan, för min del. [...] Jag missar ingenting. Jag kan lika bra vara hemma. Man kommer ikapp. Det blir liksom ingen stor grej av det.” Dessa erfarenheter är förklaringen till att skolan nedprioriteras till förmån för sådant som förstås ha faktisk inverkan på det framtida yrkeslivet, såsom körlektioner.

Den senaste skolreformen innebar också att yrkesprogrammen fick en tydligare avnämaranpassning. Den nya läroplanen avsågs premiera elevernas framtida anställningsbarhet, och arbetsgivares inflytande över utbildningsinnehållet ökade (Nylund & Rosvall 2011, 2016). Eleverna ser det framtida yrket som främsta målet med utbildningen, och kopplar det till en

gymnasieexamen snarare än konkreta kunskaper från utbildningen. Detta bekräftas genom erfarenheter från praktiken:

Hannes: I elbranschen [...] spelar det ingen roll om du har ett A eller ett E, utan de märker det på praktiken. Det sa min handledare till mig: "Ja, men jag märker det. Du är intresserad av elgrejerna och du kommer i tid. Du sköter dig och så. Jag skiter i om du har E eller A. Vi tittar inte så mycket på CV:et utan vi tittar på hur du är när du är här och jobbar hos oss."

Till eleverna förmedlas att det är fullgjorda gymnasiestudier och personlig lämplighet som är det centrala, inte särskilda kurser eller kompetenser. När eleverna dessutom har svårt att förstå syftet med karaktärsämneskurserna, bidrar troligen detta sammantaget till att ytterligare minska skoldagarnas betydelse.

5.2.3. Inflytande, motstånd och kollektivt skolk

Informanterna är inte passiva i förhållande till sin utbildning. De uttrycker sig kritiskt och har vid flera tillfällen försökt påverka undervisningen. Problembeskrivningen är att "man bara lallar rundor och liksom inte har koll på någonting" (Hugo). Dennis menar att den potential som finns i undervisningen därmed går förlorad: "Jag tycker ju el-ämnena är roliga liksom, med det är det här med att det inte är någon koll på vad man gör liksom, eller hur och när, som gör att det tar bort från upplevelsen." Informanterna identifierar lärarnas inställning till eleverna som problemets kärna och efterfrågar hårdare tag. De vill att lärarna skall vara strängare och mer bestämda, samt höja förväntningarna.²⁰ Lärarna måste inte "hålla en i handen" (Gabriel), men det bör finnas tydliga krav på vad man skall prestera under dagen. Eleverna skall inte kunna bete sig hur som helst: "Inte liksom bara såhär 'Gör vad ni vill' och sen så sätter sig [läraren] och dricker kaffe. Utan liksom hålla koll. Är det någon som stökar sig? 'Du liksom. Ut med dig, för du funkar inte här'" (Hannes). Som Dennis sammanfattar det: "Inget jävla daltande och sånt."

Elevernas främsta strategi för att åstadkomma förändring är att "tjata". Med detta menas att de lägger fram kritiska synpunkter och kommer med förbättringsförslag. Strategin tillämpas

²⁰ Det sista ligger i linje med vad forskningen hävdar: lågt ställda förväntningar påverkar studieresultat negativt, inte minst för elever från arbetarklassen (Dovemark 2011).

kollektivt; påverkansförsök skildras i vi-form. Informanterna har dock svårt att avgöra till vilken grad tjtandet haft effekt:

Dennis: Alltså vi har snackat om det liksom typ. Vad fan håller vi på med egentligen? Det är mest liksom såhär, eller lärarna säger: "Ja, ja. Men jag tycker att vi ska göra såhär." Så det händer inte så mycket. Vi kan inte påverka så mycket på det, känns det som.

Hugo: Nej.

Dennis: Det är liksom, de har väl sitt sätt att lära ut på och det är det som är liksom. Sen blir det ändringar under terminens gång liksom. Om det beror på att vi tjarar eller om det är det som är planen liksom. Det vet jag inte.

Anna: *Men ni brukar försöka tjata om det här som ni berättar om nu?*

Dennis: Ja, nu på sistone har det varit mycket sånt. Nu gör vi liksom inte det vi ska göra på schemat, så då säger vi till liksom. Det har kanske blivit lite förbättring, men det är inte mycket.

Även om det skett en viss förbättring, är det osäkert om det är ett resultat av elevernas kritik. Den övergripande känslan är att de "inte kan påverka så mycket". Elevernas kritik kräver förändringar av den pedagogiska koden. Den struktur och det bemötande som de efterfrågar, fordrar en starkare klassifikation och inramning av undervisningen. Det är ovisst om kraven avfärdas eller om lärarna inte uppfattar dem, men resultatet blir detsamma: eleverna känner vanmakt (jfr. Rosvall 2011). Sålunda blottläggs ett maktförhållande: elevernas budskap legitimeras ej och de tystas. Detta skiljer sig från hur eleverna bemöts när de till exempel ber om att få skjuta på ett prov (jfr. Hjelmér 2012). Om elevernas röster erkänns eller domineras tycks således korrelera med huruvida de agerar i linje eller motsättning med den regulativa diskursen.

Det finns gränser för vad eleverna tolererar och ibland krävs skarpare åtgärder än tjat. I årskurs två var informanternas schema sämre och innehöll många håltimmar och långa raster. Därutöver var flera lärare frånvarande. Kommunikationen kring inställda lektioner var bristande och vikarier sattes sällan in. När det skedde, hade vikarien sällan kompetens i karaktärsämnena. Hela skoldagar spenderades väntandes i korridoren, vilket Gabriel menar minskade incitamenten att åka till skolan: "Det gör att det blir jobbigt att sticka till skolan om man måste sitta här och vänta en massa och sånt." Hannes beskriver att han till slut inte förväntade sig några lektioner över huvud taget: "Ja, det känns som att man bara kastar bort hela dagen med att åka hit för att bara sitta och vänta. Då kan jag ju fan göra någonting kul där hemma eller nåt

sånt.” När situationen bedömdes ohållbar bestämde sig eleverna för att skolka kollektivt som ett ställningstagande:

Dennis: Vissa gånger har hela klassen skitit i det. Då har vi suttit där och bara "Ja, okej. Nu har vi håltimme här, för den läraren är inte här. Nästa lektion är en timme lång. Ska vi ha det så? Vi skiter i det" och så sticker vi. [...]

Anna: *Vad beror det på?*

Hugo: Att det är så oklart. Man får inte reda på någonting. Det brukar vara så, "Har vi vikare eller inte?" Så har vi inte fått reda på det. Ska vi då sitta och vänta i en timme? Då tänker man, "Skit i det om det är en vikarie, för vi kommer ändå inte göra någon nytta på lektionen."

Kollektivt skolka är sällsynt och utgör en protestmetod som används vid behov. Det uttrycker motstånd mot att skolan inte förser eleverna med lektionstillfällen, samt mot den bristande kommunikationen om inställda lektioner. Eleverna har fått nog av att vänta i timal utan att veta om det i slutändan kommer att ha varit bortkastad tid. Därtill är skolket en kritik av ett ansvar som orättmätigt läggs över på eleverna:

Dennis: Vi har liksom ett eget ansvar, ganska mycket eget ansvar för att fixa sånt som när lärare är borta.

Anna: *Har ni ett ansvar?*

Dennis: Ja, men det blir ju så, för det är ingen som vet någonting, så vi måste ta reda på. Det känner vi att det vill vi inte, så vi sticker bara.

Rosvall (2011), som studerat elever på fordonsprogrammet, noterar ett liknande samband mellan ökad elevfrånvaro och inställda matematiklektioner. Skolket tolkas som en tyst, individuell protest, och är därmed ett alternativ till öppet motstånd eller inflytande. När eleverna efterfrågar kompensation för inställda lektioner, åberopas deras frånvaro som argument för att inte infria kraven (ibid.: 103). Informanterna på El- och Energiprogrammet beskriver en annan strategi. De betonar i stället vikten av att skolket sker kollektivt, både för att ha verkan men också för att eleverna inte ska kunna straffas:

Hannes: Så har vi suttit i tjugo minuter och väntar på att läraren ska komma, och så kommer han inte. Så säger alla "Fan, ska vi dra?" Men då får alla dra.

Gabriel: Ja, alla får dra.

Hannes: Om sen det sitter tre kvar, då får alla andra frånvaro. Men vi har alltid tankesättet att sticker alla, då kan vi inte få frånvaro. Då är ingen där liksom.

Det kollektiva gör skolket till en kommunikativ handling. För det första uttrycker det en vägran att vara i skolan under rådande premisser. För det andra har det en effekt om läraren eller vikarien dyker upp, då skolket visar att informationen kring schema och planering är dysfunktionell. Elevernas strategi tycks ha haft verkan: i årskurs tre har de ett schema med färre håltimmar och lärarnärvaron, samt kommunikationen kring vikarier, har förbättrats avsevärt. Samtidigt kvarstår att informanterna under årskurs två hade långvariga frånvaroperioder och att deras motståndsstrategier innebar ytterligare uteblivande från undervisningen.

Hur unga killar utövar inflytande i skolan är ett relativt underbeforskat område (Beach & Öhrn 2011). Däremot är forskningen som tolkat killars anti-skolattityder i termer av motstånd och motkultur väletablerad (avsnitt 2.2), och här finns paralleller till mina fynd. Liksom i Hills (1998), Högbergs (2009), Trondmans (1999) och Willis (1977) studier, rör det sig om killar som skolkar och slår dank under lektionerna. Informanterna på El- och Energiprogrammet tar dock inte avstånd från skolan eller teoretiska ämnen. Tvärtom: två av fyra kompletterar för högskolebehörighet och de gymnasiegemensamma ämnena lyfts fram som positiva exempel. När eleverna gör motstånd i form av kollektivt skolket, är det för att få utebliven undervisning. Manliga yrkeselevers positiva inställning till studier är något som lyfts i flera studier (ex. Niemi & Rosvall 2013; Hjelmér, Lappalainen & Rosvall 2010; Rosvall 2012). Att det förtjänar att understrykas igen, beror på att föreställningen om pojkars anti-skolattityder fungerar som ett slags metaberättelse (Jonsson 2014) eller en ”travelling discourse” (Arnesen, Lahelma & Öhrn 2008) med konsekvenser i praktiken, vilket kan skönjas i informanternas berättelser. Det är idel låga förväntningar och krav, vilket gör dem skoltrötta och främjar skolket.

5.3. Onödiga fysiklektioner på Naturvetenskapsprogrammet

Norrskolan AB kännetecknas av låga antagningspoäng och en hög andel elever med utländsk bakgrund (se avsnitt 3.4). Av de sex informanterna har endast en valt skolan i första hand. För de flesta var det däremot självklart att söka till det naturvetenskapliga programmet, då de hade ambitioner att studera vidare till läkare, tandläkare eller ingenjör. Flertalet har numera sänkt förväntningarna och nämner utbildningar som receptarie eller sjuksköterska. Alla vill dock läsa

vidare på högskola efter studenten. Informanterna trivs i skolan och talar uppskattande om utbildningen, lärarna och kompisarna. Klassen är kraftigt decimerad till antalet, då drygt hälften av eleverna hoppat av eller bytt program. Samtliga informanter är tjejer med utländsk bakgrund vars föräldrar har arbetaryrken.²¹ En majoritet arbetar extra under veckorna.²² Den typ av skolk som analyseras beskrivs som en studieinriktad handling, samtidigt som ett antal tyngre ämnen avfärdas som onödiga eller irrelevanta.

5.3.1. Värdefulla och irrelevanta ämnen

Informanterna på naturvetenskapsprogrammet betonar att de värdesätter skolan, tar sin utbildning på allvar och är ambitiösa. De ”skiter inte i lektioner” (Leila) och de är i själva verket *inte* några skolkare (se avsnitt 5.3.2). En aning motsägelsefullt berättar eleverna att de ändå sjuk-anmäler sig hela skoldagar, i genomsnitt någon dag per vecka. Eftersom frånvaron registreras som giltig kategoriserar flera elever den som någonting annat än skolk. Därtill motiveras aktiviteten med att endast *onödiga lektioner* väljs bort:

Zarah: Jag har gjort det flera gånger faktiskt, att jag sjukanmäler mig fast jag inte är sjuk eftersom att jag anser att det finns vissa lektioner som enligt mig personligt brukar vara onödiga eftersom jag kan det ämnet väldigt bra och jag vet vad läraren kommer att göra liksom. Vi kommer att fortsätta med uppgiften eller någonting. Så jag tycker att det är onödigt. Jag kunde ha suttit på ett kafé och pluggat. Det hade kanske varit ännu bättre för att det är mysigt och det är tyst. Jag tycker att det är så. Jag tycker om att dela mina tider själv. [...] Alltså jag känner att jag är vuxen nu och jag kan vad jag behöver och inte behöver.

Under onödiga lektioner introduceras inget nytt eller så arbetar man självständigt, vilket medför att man lika gärna kan stanna hemma. Agerandet beskrivs till och med som ansvarsfullt och moget, eftersom man kan strukturera upp dagen bättre. Informanterna tydliggör att de inte

²¹ Föräldrarna arbetar som lokalvårdare, lastbilschaufförer, undersköterskor, vårdbiträden eller på kiosk. Två är arbetslösa eller sjukskrivna. Informanterna är osäkra om föräldrarnas utbildningsbakgrund, men de flesta gissar att de inte har studerat på högskolenivå.

²² Fyra av sex arbetar extra under veckorna på restaurang eller kiosk, i genomsnitt 25 % per månad. Lindblad (2016), som undersökt övergångar mellan skola och yrkesliv för ungdomar med migrationsbakgrund, finner att intervjupersonerna själva framhåller extraarbete som bidragande orsak till skolk och skolmisslyckanden. Denna koppling vill *inte* informanterna i min studie göra. Snarare anser de att det går bra att kombinera jobb med studier, och att de inte skulle låta arbetet gå ut över skolprestationerna. Stundom antyds dock att jobben konkurrerar med skolan och/eller gör dem trötta. Det faktum att flera elever både arbetar och studerar är därför viktig bakgrundsfakta att ha i åtanke.

”slappar” utan ägnar sig åt skolarbete: ”Skolkar jag så gör jag det bara för att jag pluggar till ett prov. Jag är inte så att jag chillar.” (Amina) I flera avseenden påminner aktiviteten således om det strategiska skolkandet, men det finns avgörande skillnader. En huvudsaklig sådan är att informanterna på Norrskolan AB prioriterar ämnen som de bedömer sig ha möjligheter att bli godkända i, medan de skolkar från kurser som de givit upp hoppet om. Det handlar inte heller om att skjuta ämnen på framtiden, utan snarare om att resignera. Vilka kurser som nedprioriteras varierar från elev till elev: för någon är det historia, för en annan engelska. Ett ämne som samtliga är mer benägna att skolka från är fysiken:

Anna: Finns det särskilda tillfällen då ni oftare brukar skolka? Ni nämnde onödiga lektioner.

Nadia: Kanske fysik.

Yasmine: Ja, fysik.

Nadia: Jag vet inte hur jag ska förklara. När någonting är svårt och när någon förklarar till dig och du har fått så mycket hjälp och du fattar fortfarande inte, då ger man upp liksom. Alltså för min del, alltså jag försöker, hur mycket jag än försöker, men det bara går inte. Då tänker man att är det då lönt att fortsätta?

Det handlar om att sakna realisationsregler: eleverna återkommer till att fysiken är ”omöjlig”. Det spelar ingen roll om de närvarar, då deras ansträngningar inte bär frukt (jfr. Skolverket 2010; Gase et al. 2016). Mot denna bakgrund sällas även fysiken till kategorin ”onödiga lektioner”:

Aida: Lektioner, såna dagar där jag hade fysik och idrott. Fysik du vet, jag hatar fysik. Den är ganska svår.

Zarah: Nu kommer vi in på någonting viktigt faktiskt. Jag tycker också till exempel fysiklektionerna är onödiga även om läraren går igenom någonting, för jag vet och jag är hundra procent säker på att jag har försökt att förstå när läraren går igenom någonting, men jag har aldrig, aldrig förstått någonting när läraren har gått igenom något. Även om jag har varit tyst och lyssnat noggrant, så har jag bara gett upp.

Bernstein (1996: 32) hävdar att de elever som inte förvärvat realisationsregler kan komma att uppleva skolan som ”an experience of the classificatory system and their place in it.” Så är inte fallet för informanterna. Snarare än att beskriva sina prestationer i termer av misslyckanden, återkommer de till att fysikämnet som sådant är onödigt. Leila hävdar att det är irrelevant då

kunskaperna inte kan nyttjas i vardagen. Samtliga elever poängterar vid något tillfälle att fysikkurserna inte är betydelsefulla för framtida universitetsstudier:

Nadia: Alltså vi har sökt högskola och vi kommer inte att plugga någonting med fysik eller med matte. Vi kommer mer att gå åt medicinhållet och så. Så det känns inte ens värt att plugga.

Resonemangen antyder ett kvalitativt förhållningssätt gentemot kursinnehållet: eleverna vill kunna tillämpa kunskaperna i vardagen eller i den fortsatta utbildningen. I enlighet med det upprättas en typologi, där ämnen klassificeras som värdefulla eller onödiga, som rättfärdigar frånvaron. Indelningen korrelerar i allt väsentligt med de ämnen som eleverna lyckas respektive misslyckas med. Skolket från fysiklektionerna, som är ett av programmens mer omfattande karaktärsämnen, motiveras således både av att ämnet är ”omöjligt” och irrelevant.

Det naturvetenskapliga programmet intar en särställning i hierarkin av gymnasieutbildningar som det studieförberedande programmet *par excellence* (Broady & Börjesson 2008). Informanterna motiverar sitt programval just genom att peka på breda möjligheter till framtida studier, i de flesta fall medicinska sådana (jfr. Lundqvist 2005). För att kunna dra nytta av dessa möjligheter, krävs det att de förstår gymnasieskolans krav och betygssystem. Så tycks emellertid inte alltid vara fallet:

Anna: Som betygssystemet är uppbyggt nu så räknas alla kurser, även från ettan och tvåan.

Aida: Ja, det visste jag inte om!

Anna: Du visste inte det?

Aida: Nej, det visste jag inte om.

Zarah: Inte jag heller. Det första året, det var kaos.

Aida: I mitt hemland är det så att man tar bara sista året i gymnasiet. Eftersom min pappa berättar bara om hemlandet, att sista året är det som...

Zarah: Spelar roll.

Aida: Spelar riktigt stor roll. Då tänkte jag okej, ettan och tvåan är säkert inte så viktiga. Jag tar tredje året. Det tredje året ska jag plugga jättehårt.

[...]

Anna: När fick ni reda på att alla betyg räknades då?

Aida: På riktigt det var slutet av tvåan.

Att alla kurser sammanfogas till ett slutbetyg visste inte Aida förrän endast sista året återstod. Zarah, liksom flera andra informanter, beskriver övergången från grundskolan till gymnasiet som ”en chock”: svårighetsgraden höjdes kraftigt och det var svårt att förstå ”vad som räknades” och ”hur viktigt det var att samla poäng”. Igenkänningsregler är enligt Bernstein fundamentala för att kunna orientera sig i skolans värld och agera strategiskt. Informanterna beskriver en brydsam och utdragen förvärvsprocess. Det resulterar i beslut som de retrospektivt ångrar, såsom Aidas val att ”slappa” i årskurs ett och två. Även om informanterna påstår att de numera förstår och anstränger sig, är uppfattningarna om utbildningssystemet motstridiga. Några menar att betyg i ämnen som biologi och kemi väger tyngre än andra när man söker medicinska utbildningar. Amina, som vill bli ingenjör, hävdar att hon inte behöver prioritera ämnen som ”historia eller typ religion eller whatever.”

Elevernas berättelser innehåller flera diskrepanser och paradoxer. De är inga skolkare, men sjukanmäler sig ”ansvarsfullt” en dag per vecka. De värdesätter sin utbildning högt, men menar samtidigt att flera ämnen är onödiga och kan nedprioriteras. Motstridigheterna kan förstås utifrån ett gemensamt referenssystem, där vissa ämnen definierats som irrelevanta i förhållande till framtiden. Referensramarna korresponderar dock föga med verkligheten, och detta synliggörs stundom. Trots att eleverna framstår som självsäkra när de beskriver sina val och hållningar, framkommer emellanåt osäkerheter kring huruvida de skall lyckas eller hur universitetssystemet *egentligen* fungerar. Osäkerheterna ligger emellertid inte till grund för kritik av utbildningen; eleverna talar varmt om Norrskolan AB, lärarna och klassen. Detta betyder inte att de är okritiska. Vissa elever tycker att skolan borde göras mer lättsam, genom att till exempel innehålla resor eller roliga aktiviteter. Somliga kritiserar det naturvetenskapliga programmens uppbyggnad, ofta med argument som liknar Nadias:

Nadia: Jag kan bara säga, jag har bott här i åtta år och jag gick i skolan i Bosnien, mitt hemland. De hade väldigt specifika program. Om det var medicin, så var det bara medicin. Om det var matte, då var det bara matte liksom. Man hade specifikt och man liksom... Skolan är ju svår där, men barnen har mer intresse. Det visas bättre resultat ifall man pluggar på bara det man gillar istället för att plugga allt allmänt som vi har gjort liksom. Det hade varit bättre om vi hade det specifikt såhär, ämne för ämne.

Informanternas anmärkningar kan tolkas som en önskan om en skola som inte är lika tung, där man studerar utifrån intresse och därmed får ”bättre resultat”. Kritiken formuleras dock på ett abstrakt plan. Bernstein menar att igenkänningsregler är nödvändiga för att kunna bedriva kontextuellt legitim kommunikation; det hänger således samman med att ha en pedagogisk röst och kunna utöva inflytande. I intervjuerna för eleverna inte fram kritik som lärare kan ta fasta på och förändra, utan uttrycker snarare vittsyftande önskemål.

Hur kan elevernas bristande igenkännings- och realisationsregler förstås? Här är Bourdieus teoretiska verktyg användbara. Elevernas habitus är avgränsat från gymnasieskolans värld; deras dispositioner är otillräckliga för att kunna navigera mot framtidsmålen. Enligt Bourdieu är familjen väsentlig att beakta, då den utgör en primär källa för den unges sociala erfarenhet (Bourdieu & Passeron 2008). Informanterna på Norrskolan AB har föräldrar med arbetaryrken. De är födda i utomeuropeiska länder och saknar egna erfarenheter av det svenska utbildningssystemet. Eleverna hävdar att föräldrarna är stöttande i deras studier. Som illustreras av elevcitaten, tycks ungdomarna däremot ej ha förvärvat kulturella tillgångar hemifrån som hjälper dem att navigera i det svenska utbildningssystemet (jfr. Lindblad 2016). Här hade skolkamrater kunnat utgöra ett socialt kapital, då kamratrelationerna kan fungera som källa till information och råd (Behtoui 2013, 2017). Majoriteten av eleverna i skolklassen har emellertid en liknande bakgrund som informanterna.²³ Snarare än att ha en korrigerande inverkan tycks klasskamraterna ha skapat gemensamma referensramar för hur utbildningssystemet tolkas och förstås, vilka även inbegriper principer hämtade från föräldrarnas erfarenheter i hemländerna.

Utöver elevernas habitus, är skolkontexten väsentlig att beakta för att förstå de ofullständiga igenkännings- och realisationsreglerna. Norrskolan AB utmärker sig genom sitt, som informanterna säger, ”högskoleförberedande schema”:

Zarah: Vi har förmiddag/eftermiddag-schema som är högskoleförberedande schema. Det innebär att vi har tight liksom mellan lektionerna. Inte så mycket raster, utan vi kan bestämma sen efter. Det gillar vi eftersom att vi har mycket a-tid där vi kan arbeta själva, vi kan plugga och bestämma våra egna tider. Yes.

²³ Påståendet grundar sig på information från elevernas intervjuer och lärarkontakten på skolan, samt Skolverkets statistikdatabaser.

Det högskoleförberedande schemat innebär att informanterna endast har lärarledd undervisning under halva dagar, antingen förmiddagar (kl. 08-12) eller eftermiddagar (kl. 13-17). Övriga schematimmar anges som självständig studietid som eleverna förfogar fritt över, men som inte alltid används särskilt effektivt. Eftersom schemat alternerar, är det svårt att hålla dygnsrytmen:

Yasmine: Om vi börjar på eftermiddagen, så har vi sovmorgon eller så tar vi sovmorgon. Så borde man egentligen gå igenom lite saker innan skolan för att veta vad läraren ska gå igenom, men det är inte ofta det händer för mig. Det är inte ofta jag gör det i alla fall.

Utöver en lägre andel lärarledda undervisningstimmar saknar Norrskolan AB en rad faciliteter, såsom grupprum och bibliotek. Lokalerna är underdimensionerade, vilket Nadia menar påverkar schemat: ”Ja, alltså jag tror denna skolan inte har så mycket plats. Vi har inte så stort utrymme, så hälften av skolan går på förmiddagen och hälften på eftermiddagen.” Studie- och yrkesvägledare finns endast på skolan en dag per vecka.²⁴ I jämförelse med kommunala skolor, har vinstdrivande skolor generellt lägre lärartäthet, mindre lokalytor, samt sämre tillgång till specialsalar, skolbibliotek, studievägledning och elevvård (Vlachos 2012; Svensson 2010). Det är svårt att bedöma hur pass mycket de yttre ramfaktorerna påverkar informanternas möjligheter att lyckas i skolan. Det kan emellertid konstateras att det rör sig om lågpresterande elever från studieovana hem, samtliga utan svenska som modersmål, som i hög utsträckning förväntas axla ett självständigt ansvar för sina studier. Möjligheterna för lärare och studievägledare att identifiera och korrigerar felaktiga uppfattningar om utbildningssystemet försvåras därtill, då de träffar eleverna under färre timmar än vad som är gängse på en kommunal skola. Det är därför relevant att relatera elevernas bristande realisations- och igenkänningsregler till Norrskolan AB:s ägarform och vinstkrav.

5.3.2. *Lata skolkare och duktiga elever*

Inledningsvis är informanterna på Norrskolan AB ovilliga att identifiera sig som skolkare. De berättar snarare om andra elevers skolk och beskriver hurudana skolkare är:

Anna: Varför tror ni att de [skolkade]?

²⁴ Så även kurator och skolsköterska.

Leila: För att de var inte pluggelever, utan...

Amina: De var inte så seriösa.

Anna: Är det många som är så i er klass?

Amina: Inte nu.

Leila: Ja, inte nu, för nu har de slutat.

Anna: Vad tror ni att det beror på?

Amina: Att de inte orkade.

Anna: Jaha, de har slutat skolan?

Leila: Ja, alltså bytt program eller gått om.

Amina: Det är typ för svårt för dem.

Enligt Bourdieu existerar positioner och egenskaper endast ”i och genom relationen till andra” (Bourdieu 1999: 16; se även Bourdieu 1984; Ferrare & Apple 2015). Leila och Amina gör distinktioner mellan sig själva och skolkarna, där de sistnämnda beskrivs som oseriösa och studiesvaga. I övriga intervjuer används även adjektiv såsom ”lata” och ”dåliga”. Diskussionerna kommer ofta in på de många elever ur klassen som slutat: från att ha varit 25, går endast 12 kvar i årskurs tre. Informanterna menar att nästan alla elever initialt hyst förhoppningar om att bli läkare, tandläkare eller ingenjörer (jfr. Behtoui 2017; Lundqvist 2005). De kvarvarande har numera sänkt sina förväntningar. Avhopparna sägs däremot ha haft ”orealistiska drömmar”, ”inte tagit skolan på allvar” och ”gett upp”. Intervjupersonerna menar att lärarna tenderar att betrakta dessa som ”ett skämt” på grund av deras brist på seriositet. Distinktionerna fungerar som en positionering gentemot denna elevkategori: informanterna är ambitiösa och duktiga, till skillnad från oseriösa och misslyckade klasskamrater. Enligt eleverna återspeglas detta i lärarnas bemötande:

Nadia: Jo, alltså vår lärare är van att hela vår klass skolkar hela tiden. Vi har den högsta frånvaron här i skolan av alla klasser. Hon brukar alltid liksom såhär: ”Jaha, var har du varit?” Men hon brukar inte säga till typ mig, för hon anser oss som såna som pluggar, vet var de ligger till. Hon brukar mest säga till de som inte pluggar och som har kanske sämre betyg. Men det brukar inte vara så för oss.

Flera informanter beskriver sig själva som ambitiösa och pålitliga, och framhåller även att lärarna betraktar dem på detta vis. Betonandet av lärarnas omdömen kan förstås med Skeggs (2000: 13) tankar om *dialogiska erkännanden* – ett erkännande av andras erkännanden – som en del

av subjektsskonstruktioner. Genom att påpeka hur lärarna *inte* ser dem som några ”som inte pluggar och som kanske har sämre betyg”, positionerar och legitimerar de sig som ansvarsfulla.

Skolket skildras med andra ord som något karaktäristiskt för elever som inte har vad som krävs. För informanterna är det essentiellt att ta studenten och bli antagna till universitetet. Det är en personlig strävan, men i somliga fall även ett krav hemifrån:

Aida: Mina föräldrar är ganska stränga när det gäller plagget om jag får erkänna det. De har plagget först. Det är så att de säger till mig "Du får inte gifta dig tills du är klar med utbildningen, tills du har en lägenhet, så, så, så, allting. Då får du tänka på giftermålet."

Trots individuella och familjerelaterade krav på framgång, vittnar elevernas berättelser i mångt och mycket om misslyckanden; i vissa ämnen beskrivs godkända betyg som svår- eller outhålliga. Jag tolkar deras positioneringar som ett sätt att erkännas som kompetenta och dugliga elever, av föräldrar, lärare och dem själva. Till och med sjukanmälningarna blir ett sätt att visa ansvar, då tiden utnyttjas till studier. Skeggs (ibid.: 96) talar om investeringar i lokala kulturella kapital, vars värden inte kan omsättas som bytesvärden i större sammanhang. Sådana investeringar blir i stället ett sätt att vinna erkännande och skapa skydd mot degradering. Eleverna i min studie lägger stor vikt vid att framstå som ansvarsfulla, ambitiösa och duktiga, i kontrast till de elever som beskrivits som misslyckade. Erkänsla och respekt från lärare, föräldrar och sig själva, är ett lokalt kulturellt kapital som de investerar i, men som emellertid inte kan omsättas i höga betyg och utbildningsbevis.

5.4. Flykt från Barn- och Fritidsprogrammet

Som framgått av avsnitt 3.4 ges även Barn- och Fritidsprogrammet på Östra skolan. Informanterna på detta program vill arbeta som barnskötare eller på LSS-boende i framtiden, då det under praktiken känts som att de har ”hittat hem”. En av dem läser till högskolebehörighet för att bli förskollärare. Östra skolan beskrivs i uppskattande ordalag som mysig och ”inte så snobbig”. I övrigt skildrar eleverna sin skolkontext i huvudsakligen negativa termer. Klasserna²⁵ upplevs som stökiga, lärare är ofta frånvarande och många lektioner framställs som

²⁵ Informanterna går i två parallellklasser.

direkt irrelevanta. I det följande analyseras elevernas skolk som en strategi mot ohälsa och som en flykt från en skolvardag som känns påfrestande.

5.4.1. "Varför ska jag gå till skolan och slita ut mig mer och må ännu sämre?"

Informanterna sjukanmäler sig runt en dag i veckan, ibland mer. Jennie beskriver frånvaron som en paus: "Den tiden som jag egentligen skulle varit i skolan, då bara ligger jag och kollar serier och bara gör något annat. Men sen på kvällen, då gör jag det jobbet som jag inte gjorde i skolan." Uttalandet är representativt. Den frigjorda dagen har som syfte att få eleverna att må bra, medan kvällen ägnas åt att komma ikapp med skolarbetet. Det brukar inte vara alltför svårt. Johanna säger att det är "mer arbetsro hemma än i skolan" eftersom lektionerna är högljudda och stökiga:

Johanna: Sen är vår klass också så att de snackar om något helt annat, fixar hår, sminkar sig, sitter och äter och de snackar och man får ingen arbetsro.

Agnes: Ja, den här ömsesidiga respekten finns inte, utan det ska alltid spelas musik och det ska skrikas och...

Agnes säger att hon blir utmattad och stressad av klassen, och Johanna hävdar att den "tar kål på en." Jennie och Fanny berättar om grupperingar, kaos och drama. Informanterna väljer ofta att arbeta i grupprum eller korridorer, vilket även lärarna brukar rekommendera dem att göra. Skoldagarna är ansträngande och påverkar inte bara arbetsförmågan, utan även det psykiska måendet. Negativa erfarenheter av den sociala klassrumsmiljön korrelerar både med skolk (Sälzer et al. 2012; Gase et al. 2016; Strand 2012; Attwood & Croll 2006) och ohälsa (Hiltunen 2017). Intervjuerna illustrerar detta parallella samband. Skolket fungerar som ett slags bemästringsstrategi, ett sätt att försöka hantera vardagens påfrestningar (ibid.: 51). Informanterna motiverar det som en vilodag för att orka skolveckan: "Om jag inte mår bra, alltså om jag är trött och känner mig såhär, så varför ska jag gå till skolan och slita ut mig mer och må ännu sämre?" (Fanny) Frånvaron framställs därmed som en strategi mot den ohälsa som skoldagarna alstrar.

Möjligheten att arbeta ikapp om kvällarna har att göra med lektionernas utformning. Programmets kurser präglas av en svag inramning, där den huvudsakliga undervisningsmetoden är eget arbete. Andra typer av lektionsupplägg är sällsynta:

Fanny: Ja, jag tycker att det är väldigt mycket eget arbete. Kanske starta lektionen med lite såhär introduktion, inte mer än det. Sedan ska man ta reda på det själv. [...] Alltså under hela gymnasiet så tror jag att det är två ämnen man har haft som man har såhär att man antecknar. Jag tycker väldigt mycket om såna lektioner där man antecknar, skriver ned det, går hem och läser det, alltså så.

Lektionstillfällenas rums- och tidsmässiga gränser är flytande: informanterna får själva välja var de vill arbeta (i klassrummet eller någon annanstans på skolan) och inlämningsdatum skjuts ofta på framtiden. Kraven är låga och tenderar dessutom att sänkas ytterligare under arbetets gång (avsnitt 5.4.2). Resultatet, fastslår Agnes, blir att man klarar uppgifterna genom att ”googla lite” på telefonen under bussresan hem från skolan. Informanterna ifrågasätter detta:

Jennie: Nu är det så att man kan sitta på lektionen och bara ”Ja, men det kan jag göra hemma.” Det är inte så det egentligen ska vara. Du ska ju komma till skolan och göra det i skolan och lära dig i skolan. Det är bara det att man liksom kan, du kan få ett arbete. Ja, du ska skriva fem sidor om det. Jag kan skriva alla de fem sidorna hemma, det spelar ingen roll. Jag tror inte att läraren någon gång har sagt att du får så sämre betyg för att du inte har skrivit det i skolan. Så har jag aldrig uppfattat det i alla fall. Därför tycker jag att det borde vara mer att man jobbar i skolan, eller förstår du hur jag menar? Det är svårt att förklara det.

Agnes: Jag känner att läraren förlorar den så kallade makten den ska ha i ett klassrum. Den är ju trots allt där för att vi ska lära oss. Det är inte vi som ska lära han eller henne någonting, utan det är de som ska lära oss. Jag känner att, alltså det låter så fel när man säger makt, men de har trots allt en makt där inne och det är att få oss att lära oss och förstå saker. Inte den där allmänbildningen man har eller allmänna uppfattningen man har om saker, utan att man faktiskt får gå djupare på det.

Citaten illustrerar väl informanternas återkommande kritik. Läraren konstateras ha en makt och ett ansvar att förmedla kunskaper, men eleverna uppfattar att ansvaret fränsägs och läggs över på dem; pedagogiken blir osynlig. Skolan mister sin funktion, nämligen att vara en plats där man lär sig något. Informanterna önskar sig en annan sorts undervisning. Samtliga lyfter ämnet ”Etnicitet och kulturmöten” som ett positivt exempel. Det handlar inte endast om kursens innehåll, utan framför allt dess struktur: ordentliga genomgångar, tydliga planeringar och möjlig-

heter till diskussion. Den starkare inramningen gör att lektionstiden känns meningsfullt spenderad. I övrigt råder en utbredd uppfattning om att tiden i klassrummet är relativt bortkastad, vilket är en bidragande orsak till skolket (jfr. Strand 2012, 2013; Gase et al. 2016; Attwood & Croll 2006):

Jennie: Är det lönt att gå till skolan då, känner jag egentligen. Då kvittar det ju att vara där. Då kan jag sitta hemma och söka upp allting på internet, tar inte hjälp av läraren, pratar ingenting med läraren. Du frågar inte läraren om någonting och bara gör uppgiften och kan ändå få jättebra betyg.

Informanterna är även kritiska till betygssystemet, vars fokus ligger på examinerande uppgifter och mätbara resultat, vilket gör att aktivitet under lektionerna "inte räknas" (Jennie). Detta bidrar till att tiden i skolan uppfattas som betydelslös. Dessutom anser eleverna att betygssystemet är orättvist. Det handlar om att elever som är aktiva och jobbar hårt i slutändan kan få sämre betyg än de som utan ansträngning lyckas bra på proven. Av informanternas beskrivningar att döma försvårar också den svaga inramningen förvärvandet av realisationsregler. Eleverna känner sig osäkra, vet inte vad som krävs för att uppnå ett visst betyg och känner sig missgynnade vid bedömning. Detta förstärks av en hög lärarfrånvaro:

Johanna: Ja, men alltså det är jobbigt för mig. Lärarna var inte där, så jag visste inte hur betygen skulle bli när de skulle sättas.

Agnes: Nej, ni hade inte chansen att ha betygssnack.

Johanna: Nej.

Agnes: Då är det klart man blir osäker på var man ligger någonstans.

Eleverna hävdar att lektioner ofta blir inställda och att informationen om detta är undermålig. Lärarfrånvaron cementerar redan existerande osäkerheter om vad man förväntas prestera och huruvida det över huvud taget är relevant att gå till skolan.

Eleverna är allmänt osäkra över vad utbildningen egentligen syftar till, annat än en gymnasieexamen. De påstår att de varken tillägnar sig teoretiska eller praktiskt användbara kunskaper. Undervisningen i gymnasiegemensamma ämnen uppges ha alltför låg nivå, utan synbar progression från grundskolan. Karaktärsämnen råder det delade meningar om. Agnes, som läser den sociala inriktningen, tycker att de är bra och förbereder väl inför arbetslivet.

Övriga informanter studerar den pedagogiska inriktningen, vars karaktärsämnen beskrivs som irrelevanta och stundom rent degraderande. Eleverna nämner särskilt ämnet ”Skapande”. Tanken, menar eleverna, är att lära sig pedagogiska övningar för barn i förskola. Såsom ämnet läggs upp är det dock ”helt onödigt” (Johanna). Snarare än att lära sig förskoledidaktik, får eleverna arbeta med samma övningar som är tänkta för barnen. Det kan innebära att göra slime eller maracas. Eleverna återkommer vid ett flertal tillfällen till gången då de under en knapp månads tid, fyra timmar i veckan, byggde pärlplattor utan övriga instruktioner:

Fanny: Varför gör vi det här?

Jennie: Typ vi satt i tre veckor och gjorde pärlplattor och det var liksom ”Okej?”

Bernstein (1996) skiljer mellan kunskaper som förmedlas i *horisontella* och *vertikala diskurser*. De första är kontextbundna och vardagliga, medan de senare är specialiserade, abstrakta och vetenskapliga. Studier har visat att yrkesförberedande program i högre grad än högskoleförberedande förmedlat horisontella kunskaper (ex. Anderson Varga 2014; Niemi & Rosvall 2013), vilket är en tendens som förstärkts efter den senaste skolreformen (Nylund 2018). Informanterna efterfrågar uttryckligen lärdomar som kan vara nyttiga i deras framtida arbetsliv, men kritiserar även de teoretiska ämnena för bristande djup och progression. Många kurser anses inte generera kunskap över huvud taget, det vill säga varken horisontell eller vertikal enligt Bernsteins terminologi. Programmet upplevs som svagt klassificerat²⁶: det är svårt att se kopplingar till såväl fortsatta studier som yrkesliv (jfr. Hjelmér 2012), vilket bidrar till svårigheter att se nytta och mening med skolan.

Sammanfattningsvis präglas Barn- och Fritidsprogrammets kod av en svag klassifikation: eleverna har svårt att känna igen vilka innebörder som förmedlas och nyttan med utbildningen. Därtill är den pedagogiska praktiken svagt inramad. Eleverna får självständigt arbeta med uppgifter under fria former, vilket får dem att ifrågasätta poängen med att närvara. I kombination med att den sociala situationen i klassrummet upplevs som jobbig, blir skoldagarna både

²⁶ Detta kanske delvis hänger samman med Barn- och Fritidsprogrammets utformning. Programmet ger inte behörighet till högskolan, men förbereder för yrken som det oftast krävs universitetsutbildning för, såsom förskollärare och fritidspedagog (Rosvall, Hjelmér & Lappalainen 2017). Dess styrdokument har också betydande likheter med de högskoleförberedande programmen, med betoning på mål såsom vetenskaplighet, samhällelig kontextualisering, med mera (Nylund 2018; Nylund, Rosvall & Ledman 2017).

meningslösa och olustiga. Lindblad (2001) har studerat elevers mikropolitiska strategier i skolan. Han beskriver ”flykt” som ett alternativ när man inte ser utsikter till förändring (se avsnitt 5.4.2), vilket är vanligt bland de elever som inte upplever skolan som meningsfull. Informanternas skolk bör således betraktas både som en flykt från en skola som inte upplevs meningsfull, och som en strategi mot den ohälsa som det påfrestande klassrumsklimatet genererar. Sammantaget vittnar det om en ohållbar situation. Flera informanter berättar att de övervägt att hoppa av gymnasiet.

5.4.2. Tystade röster och dolda budskap

Under intervjuerna uttrycker eleverna påfallande ofta att de mår dåligt, och de motiverar skolket med hänvisning till detta: ”Jag påminner mig själv att man gör det för att man gynnar sig själv och man mår bättre av det. Man gör det för en god orsak.” (Fanny) De berättar inte endast om den ohälsa som skoltillvaron genererar, utan nämner även bakomliggande besvär såsom panikångest, kronisk depression, utmattningssyndrom, ADHD, trötthet, huvudvärk och stress.²⁷ Det är belagt i forskning att elever med dylik problematik utgör en riskgrupp för skolk (ex. Egger et al. 2003; Vaughn et al. 2013; Attwood & Croll 2006, 2015; Reid 2008; Jönsson 1990). Intressant att notera är att informanterna ofta inleder intervjuerna med att berätta om sin ohälsa, men att detta mer sällan omtalas längre fram i samtalen, och det då snarare är skolan som står i fokus. När det kommer till frågan ”Vad skulle kunna göra att du inte skolkar?” nämns uteslutande skolrelaterade svar.

Informanterna har flera gånger blivit konfronterade av lärare för sitt skolk. Samtalen har utmynnat i diskussioner om elevernas hälsa och de flesta lärare upplevs som förstående. Endast Agnes nämner att en lärare en gång påtalat skolsituationen. Mentorn noterade ett mönster av att Agnes var frånvarande de dagar då lektionerna hölls i helklass: ”Ja, då har hon ju sagt att ’Det är bättre att vara här och vi kan sätta er i eget rum.’ Så att sen till slut börjar man väl lyssna på det.” Agnes ifrågasätter lösningen: den är tillfälligt konstruerad för att få henne att må bättre,

²⁷ Hjelmér (2012: 65), som gjort en längre etnografisk studie på Barn- och Fritidsprogrammet, noterar något liknande: ”I BF-klassen pratade både elever och lärare dagligen om ohälsa på olika sätt, dels som anledning till att stanna hemma men också bland de elever som var på plats i klassrummet. Elever pratade ofta om värk, till exempel i huvud, mage, nacke och rygg, och cirka en tredjedel av klassen hade regelbundet migrän.”

men saknar långsiktighet och adresserar inte problemets kärna, nämligen den bristfälliga lärmiljön. Forskare har noterat att omsorgspraktiker centerats i kvinnliga yrkesutbildningar, även när det kommer till hur lärandet iscensätts (Hjelmér 2011, 2012; Skeggs 2000). Forskningen talar bredare om en ”therapeutic turn” inom utbildning, en styrande idé om att svagare elever måste vara psykiskt välmående och ha självförtroende för att kunna lära. Pedagogiken inriktas mot ”self therapy” snarare än mål kopplade till studieprestationer (Brunila 2012; Ecclestone 2004; Rosvall, Hjelmér & Lappalainen 2017). Liknande förhållningssätt kan skönjas i elevernas berättelser. Lärarna initierar samtal om skolket utifrån föreställningar om elevernas individuella mående. Den kritik av klassrumsmiljö, lektionsstruktur och kursinnehåll som är så tydligt framträdande i intervjuerna, ges inte utrymme i dialogen.

Att lärare lyssnar på elever och inbjuder till inflytande har konstaterats som viktigt när det kommer till att förstå elevers påverkansförsök i skolan (Öhrn 1998, 2005, 2012). Informanterna i min studie beskriver att lärarna förvisso lyssnar och samtalar, men utgångspunkten är eleverna som individer, inte de kollektiva, skolrelaterade problemen. Eleverna återkommer till att de *inte* känner att de kan påverka undervisningssituationen. För unga tjejer har kollektiva försök till inflytande identifierats som central strategi, för vilken vänskapsgrupper och nätverk är en betydande resurs (Öhrn 1998, 2005; Gordon et al. 2008). För informanterna på Barn- och Fritidsprogrammet utgör skolklassen inte en sådan resurs, så som den gjorde för killarna på El och Energi; den är snarare förknippad med ”drama och kaos” (Fanny). Att lärarna därtill tolkar elevernas skolk som en fråga om individuellt mående undergräver ytterligare möjligheterna att skapa kollektiva problemformuleringar.

Att eleverna inte upplever sig kunna påverka skolsituationen är intressant mot bakgrund av kursernas svaga inramning, vilket potentiellt medger en hög grad av elevinflytande. Det är emellertid inte alla elever som får gehör hos lärarna, utan informanterna är eniga om att det är ”de stökiga” som sätter agendan. Jennie hävdar att lärarna rättar sig efter dessa elever:

Jennie: För att till exempel om man ska göra en uppsats på tre sidor. ”Ja, men räcker det inte med en?” Alltså så, såna grejer kan göra mycket. ”Ja, men kan vi inte ta den lektionen också?” ”Ja, okej, men vi gör det som ett grupparbete istället.” Alltså så. Det är ändå mycket så.

Liksom på El- och Energiprogrammet handlar det om ett inflytande som främst går ut på att sänka nivån på innehåll och krav i undervisningen, vilket informanterna är kritiska till. Agnes menar att lärarna ”viker sig” när de på somliga elevers begäran tar bort genomgångar och ersätter dem med filmtittande: ”Jag känner att vad lär jag mig av detta, att titta på film tre gånger i veckan?” Utöver det faktum att meningsfull undervisning blir lidande, känner sig informanterna osedda. De menar att de ”inte har rösten” att kunna påverka och att lärarna endast utgår från ”de som skriker” (Johanna). Lärares selektiva sätt att beakta vissa elevers försök till inflytande, som samtidigt tystar andra elever, har uppmärksammats i tidigare forskning (Hjelmér, Lappalainen & Rosvall 2010; Rosvall, Hjelmér & Lappalainen 2017).

Informanterna upplever således att de saknar pedagogiska röster i skolan. Bernstein (1996: 32) påpekar att ”contextually legitimate communication” mellan lärare och elev inte är möjlig utan förvärvade igenkänningsregler. Informanterna uttrycker gång på gång att de inte ser nytta eller värde med sina kurser. Samtidigt hävdar de att de inte kan förmedla detta till läraren; de finner ingen position att artikulera kritiken utifrån. Resultatet blir att de är tysta. Arnot och Reay (2007: 318) argumenterar för att undersöka spänningsförhållanden mellan elevers röster: ”These are tense and often contradictory interactions between social voices and pedagogic voices, between dominant and dominated voice, and between voice and what Bernstein calls *sub-voices* and *yet to be voiced*.” I skolan kan informanterna tala utifrån erfarenheter av ohälsa, och det är även denna röst som lärare lyssnar till och förutsätter (jfr. Hjelmér 2012). I klassrummet utgör däremot den pedagogiska rösten som elev snarast något som undertrycks och är *yet to be voiced*. I denna kontext har informanterna förhoppningar om skolkets kommunikativa förmåga. På frågan om vad som skulle kunna göra så att Agnes inte skolkade, svarar hon:

Agnes: Att lärarna faktiskt uppmärksammar att det inte är fullt fungerande. Jag förstår att det är svårt för en lärare att se när jag och Johanna faktiskt bara går ifrån och sätter oss vid skåpen, men för mig personligen hade det varit en liten varningsflagga om att de går alltid utan att säga någonting. [...] Det känns ändå som att någon ringklocka borde där ha varit. Både jag och Johanna är såna, vi vill inte ha konflikter. Därför känns det så dumt att behöva gå och säga till att: ”Nej, men [klassen] håller på på detta viset och de här gör detta.” Jag känner att nånstans borde det... Även om det inte är solklart så borde där ändå vara ett par kännetecken de ser.

Agnes (och Johanna) vill inte påtala den krävande klassrumssituationen, då detta kan skapa konflikter. Handlingsutrymmet upplevs begränsat och de hoppas att lärarna självmant uppmärksammar problemen och agerar. Även Jennie och Fanny efterfrågar ”mer strikta” lärare som ”ser en”. För att åstadkomma förändring, önskar de att frånvaron kan fungera som *varningsflagga*, *ringklocka* eller *kännetecken*, det vill säga som ett budskap om att allt inte står rätt till (jfr. Southwell 2006). Skolket har emellertid, som påpekats ovan, inte tolkats på detta vis. Elevernas uppgivenhet inför situationen gör att skolket främst fungerar som flykt och bemästringsstrategi. Implicit uttrycker det dock även ett dolt budskap eller en tyst protest, som bär förhoppning om förändring.

6. Slutdiskussion

Uppsatsens tre övergripande forskningsfrågor gällde vad elever gör när de skolkar, hur skolket motiveras, och hur skolkets relation till skolvardagen kan förstås. Avsnitt 6.1 sammanfattar och diskuterar uppsatsens huvudteman utifrån frågeställningarna. Jag relaterar slutsatserna till tidigare forskning och pekar även på fortsatta forskningsbehov. I avsnitt 6.2 följer några avslutande reflektioner om studiens sammantagna resultat.

6.1. Fyra variationer av skolk

På *Södra skolans samhällsprogram* identifierades ett strategiskt skolkande, där eleverna spenderar frigjord tid med att plugga. Syftet var att höja prestationer snarare än att fördjupa kunskaper och förståelse, och tolkades mot bakgrund av en performativ kultur som premierar betyg och mätbara resultat. Skolket formas av en utbildningskontext präglad av stark klassifikation och inramning. Det är upplagt så att det bekräftar den pedagogiska kodens principer, då eleverna genom frånvaron bemöter skolans krav. Förmågan att navigera strategiskt i skolans värld förstods utifrån Bourdieus begrepp om habitus; eleverna är investerade och väl integrerade i skolkontexten. Eftersom skolket samtidigt går emot det informanterna investerat

i och håller för viktigt, kan det dock inte motiveras eller ursäktas. Det är därför väsentligt för eleverna att finna tekniker som döljer frånvaron.

Snarare än ”en sund protest” eller ”ett riskbeteende” (Karlberg & Sundell 2004), låter sig strategiskt skolk förstås i termer av anpassning. Sålunda avviker det från vad som tidigare fokuserats i forskning om skolfrånvaro. Som anpassning är fenomenet emellertid intressant, då det säger något om utbildningskontexten. Flera forskare hävdar att nyliberala influenser påverkat utbildningspolicy och skolverksamhet, med idéer om individuellt ansvar, valfrihet, entreprenörskap och marknadsutsättning (ex. Apple 2004; Fejes & Dahlstedt 2018; Holm & Lundahl 2018). Beach och Dovemark (2011) diskuterar hur dessa förändringar gestaltats i svenska skolor och klassrum, utifrån 12 års etnografiska studier. Hos ”highly successful pupils” finner de ett förhållningssätt till utbildning som karaktäriseras av ”competitive consumerism”, ”investment and return thinking” och ”exploitation of time and resources”. Här finns tydliga paralleller till mina fynd. Informanterna ser utbildningen som ett slags investering, vars avkastning är inträdet till attraktiva högskoleprogram. I detta finns inslag av tävlan: att inte stå som förlorare vid högskoleantagningen och att inte prestera sämre än klasskamraterna. En individualiserad och konsumtionsinriktad logik är styrande i elevernas utbildningsstrategier, däribland skolket: lektioner väljs bort för att få största möjliga utdelning i betyg. Forskare som granskat nyliberal utbildningspolitik har varnat för att ett fokus på studieresultat och individuella rättigheter tenderar att marginalisera kollektiva värden, demokratikunskaper och kritiskt tänkande i skolan (ex. Apple 2004; Fejes & Dahlstedt 2018; Beach & Dovemark 2011). Det strategiska skolkandet bekräftar dessa farhågor, då det är en praktik där gemensamma lektionstillfällen väljs bort till förmån för individuella studieresultat.

Informanterna från *El- och Energiprogrammet* på *Östra skolan* skolkar heldagar, som de främst utnyttjar till att ta det lugnt. Skolket är inget eleverna behöver motivera, varken för sig själva eller lärarna. Den regulativa diskurs som ramar in elevernas undervisning accepterar frånvaro, vilket får det att framstå som en vardaglig aktivitet. Skolket kan förstås i linje med en pedagogisk kod kännetecknad av svag klassifikation och inramning, där gränserna mellan död tid, skoltid och fritid är flytande. Utbildningskontexten upplevs dock som problematisk och eleverna försöker aktivt att förändra den. De protesterar gemensamt genom tjtat och skolk. Till skillnad från elevernas individuella vardagsskolk, är det kollektiva skolkandet sällsynt och

gemensamt underbyggt. Elevernas motstånd syftar till en meningsfull utbildning; deras protester rör bland annat ostrukturerad undervisning och uteblivna lektionstillfällen. Det indikerar en annan hållning till skolan än de anti-skolattityder som vanligen sammankopplas med arbetarklasskillar (jfr. Jonsson 2014; Rosvall 2015), och har tydliga paralleller till de fordons elever som Rosvall (2011) studerat. Det saknas dock fler aktuella forskningsresultat för att kunna kontextualisera och perspektivera fynden ytterligare. Yrkesutbildning har generellt utpekats som ett underbeforskat område (Vetenskapsrådet 2018) och flertalet tillgängliga studier bygger på empiri som insamlats före skolreformen 2011. Nylund (2018: 165) argumenterar för att yrkesprogrammets reformerade läroplan och kursplaner, med tydligare avnämaranpassning och färre gymnasiegemensamma ämnen, leder till ”en mer ojämlig social fördelning av kunskap”. Resonemanget är intressant i förhållande till informanternas utsagor, i vilka gymnasiegemensamma ämnen figurerar som positiva exempel och karaktärsämnen kritiserar för bristfälligt innehåll. Huruvida deras beskrivningar är representativa eller ej, kvarstår dock att undersöka. Vad fynden indikerar är således ett behov av ytterligare studier av hur yrkesutbildning gestaltar sig för ungdomar idag.

Informanterna från *Norrskolan AB:s naturvetenskapliga program* sjukanmäler sig hela skoldagar. De använder tiden till att plugga och motiverar frånvaron som en därigenom ansvarsfull handling. På så vis positionerar de sig gentemot ”lata, oseriösa skolkare”. Distinktionerna tolkas som en strategi för att vinna erkänsla och respekt från lärare, föräldrar och sig själva. Därtill motiveras skolket genom att endast ”onödiga” ämnen eller lektioner väljs bort, däribland karaktärsämnet fysik. Eleverna argumenterar för fysikämnets irrelevans då de inte ser möjligheter att uppnå resultat, men också på grund av att kunskaperna inte bedöms vara nödvändiga för fortsatta högskolestudier. Detta korresponderar illa med hur betyg- och antagningssystemet är utformat, men informanterna uppvisar en bristande kännedom därom. Att skolket försvaras som en rimlig strategi, analyseras därför mot bakgrund av informanternas svårigheter att navigera i utbildningssystemet. Det sista förstås utifrån elevernas habitus, skolklassens homogena sammansättning, och en utbildningskontext där eleverna i hög utsträckning förväntas axla ett självständigt ansvar för sina studier.

Idag studerar en dryg fjärdedel av alla gymnasieelever på friskolor, av vilka en klar majoritet drivs som privata aktiebolag (Friskolornas Riksförbund 2018). När skolors marknadsföringsstrategier undersökts, har man funnit att vissa lockar med glesa scheman och fria studieformer (ex. Dovemark 2017). På Norrskolan AB:s hemsida används snarlika argument. Samtidigt har forskning visat att det i högre utsträckning är lågpresterande elever som söker sig till vinstdrivande gymnasieskolor, medan högpresterande ungdomar tenderar att välja väletablerade kommunala alternativ (Vlachos 2012). Denna tendens avspeglas i Norrskolan AB:s elevunderlag, där antagningspoängen ligger långt under riksnittet. Vidare har en hög andel elever utländsk bakgrund. Hur elever med migrationsbakgrund navigerar på skolmarknaden har främst undersökts på grundskolenivå (ex. Ambrose 2016; Bunar & Ambrose 2018; Bunar 2009). Här finns emellertid kunskapsluckor gällande gymnasieskolan. Mot bakgrund av mina resultat efterlyser jag fler studier som granskar hur yttre ramfaktorer, likt de ovan beskrivna, påverkar lärandekontexter, inte minst för lågpresterande elever och ungdomar med migrationsbakgrund.

Eleverna på *Barn- och Fritidsprogrammet* på *Östra skolan* motiverar sitt skolk främst som en strategi mot ohälsa: de behöver vilodagar för att orka med en påfrestande klassrumsmiljö. Skolket fungerar även som ett slags flykt från en utbildning som stundom upplevs som meningslös. Programmet präglas av en svag klassifikation, och eleverna har svårt att identifiera dess nytta i förhållande till framtida yrkesliv och fortsatta studier. Informanterna är starkt kritiska, men upplever inte att de kan påverka situationen. De hoppas därför att skolket kan fungera som ett budskap till lärarna, men så har det emellertid inte fungerat. Informanternas utsagor kan kontrasteras mot berättelserna från *EI- och Energi*programmet, då kontextbeskrivningar och framförd kritik påminner om varandra. På två avgörande punkter skiljer de sig dock, nämligen i tjejernas upplevda ohälsa och känslor av att inte ha en röst i skolan. Här hade det måhända varit relevant att inkludera ett genusperspektiv. Exempelvis tenderar kollektiva skolproblem att adresseras som frågor om individuell ohälsa på *Barn- och Fritidsprogrammet*, vilket påminner om det forskare definierat som feminint kodade omsorgsdiskurser (ex. Hjelmér 2012; Skeggs 2000). Vidare åskådliggör skillnaderna kollektivets betydelse för utövandet av inflytande i skolan (jfr. Öhrn, Lundahl & Beach 2011); för killarna på *EI- och Energi* utgör skolklassen en viktig resurs, medan den framställs som ett aber för tjejerna. Resultaten från

Barn- och Fritidsprogrammet indikerar således att kamratrelationer och social lärmiljö är viktiga att beakta i förhållande till skolk (jfr. Gase et al 2016; Strand 2012; Attwood & Croll 2006), men även i relation till formandet av pedagogiska röster och elevinflytande (jfr. Arnot & Reay 2006, 2007).

6.2. Avslutande reflektioner

Willis (1977: 75) har kallat skolk för ”ett mycket inexakt – till och med meningslöst – mått på förkastandet av skolan.” Min studie indikerar att skolk *inte* bör betraktas som ett förkastande av skolan över huvud taget. Tvärtom: samtliga informanter vidhåller vikten av utbildning och vill ha en meningsfull och bra skolgång. Däremot illustrerar de olika berättelserna att skolk är ett ”mycket inexakt” samlingsnamn, måhända ”till och med meningslöst”. Vad Willis menar är att skolk som handling i sig är föga intressant, utan att det snarare måste betraktas som ett uttryck för något. I min studie har skolket framkommit som uttryck för:

- En utbildningsstrategi för att nå högre betyg
- En skolsituation där gränserna mellan död tid och skoltid är diffusa
- En resignation inför ämnen elever inte bedömer sig kunna klara
- En flykt från en skolvardag som upplevs påfrestande och meningslös

I samtliga fall relaterar uttrycken till faktorer i skolans värld. Sålunda bekräftar resultaten något som flera forskare pläderat för, nämligen att skolfrånvaro bör betraktas som en återkoppling eller ett svar på utbildningsrelaterade fenomen (Sälzer et al. 2012; Southwell 2006; Skolverket 2010). Vad studien vidare belyser, är att ”skolrelaterade faktorer” inte är något entydigt. De studerade skolorna och programmen fungerar inte enligt samma modell: de har olika pedagogiska praktiker, ramfaktorer och elevgrupper. Detta är i sig intet uppseendeväckande; skollandskapet karaktäriseras idag, för att tala med Dovemark (2017: 75), av ”olika skolor för olika elever”. Vad som resultaten däremot visar är att den lokala skolkontexten är central för att förstå skolket; handlingarna är förklarliga först mot bakgrund av den specifika utbildningskontexten. De är däremot inte översättbara sinsemellan. Ett skolk som inte behöver motiveras

är ett naturligt inslag på El- och Energiprogrammet, men dess logik och motiv kan inte hjälpa oss att förstå samhällselevernas frånvaro.

Sammanfattningsvis visar uppsatsen därmed att skolk inte kan förstås som en enkel handling. Det är ett fenomen vars yttre framträdelseform – att frånvara från en lektion eller en skoldag – kan betyda en rad olika saker. Studien visar även att skolket grundar sig i, formas av och är meningsfullt utifrån den lokala skolkontexten. Som sådant bör det betraktas som ett pedagogiskt fenomen, snarare än ett individuellt riskbeteende.

7. Referenser

- Ambrose, A. (2016). *Att navigera på en lokal skolmarknad*. Diss., Stockholms universitet.
- Andersson Varga, P. (2014). *Skrivundervisning i gymnasieskolan: svenskämnets roll i den sociala reproduktionen*. Diss., Göteborgs universitet.
- Apple, M. (2002). Does Education have Independent Power? Bernstein and the question of relative autonomy. *British Journal of Sociology of Education*, 23 (4): 607–616.
- Apple, M. (2004). Creating Difference: Neo-Liberalism, Neo-Conservatism and the Politics of Educational Reform. *Educational Policy*, 18 (1): 12–44.
- Arnesen, A-L., Lahelma, E. & Öhrn, E. (2008). Travelling Discourses on Gender and Education: The Case of Boys' Underachievement. *Nordisk pedagogik*, 28 (1): 1–14.
- Arnot, M. & Reay, D. (2006). Power, pedagogic voices and pupil talk: The implications for pupil consultation as transformative practice. I R. Moore, M. Arnot, J. Beck & H. Daniels (red.). *Knowledge, Power and Educational Reform: Applying the sociology of Basil Bernstein*. New York and London: Routledge.
- Arnot, M. & Reay, D. (2007). A Sociology of Pedagogic Voice: Power, inequality and pupil consultation. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 28 (3): 311–325.
- Asp-Onsjö, L. & Holm, A-S. (2014). Styrning genom prov och betyg. I E. Öhrn & A-S. Holm (red.). *Att lyckas i skolan: om skolprestationer och kön i olika undervisningspraktiker*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Attwood, G. & Croll, P. (2006). Truancy in secondary school pupils: prevalence, trajectories and pupil perspectives. *Research Papers in Education*, 21 (4): 467–484.
- Attwood, G. & Croll, P. (2015). Truancy and Well-Being among Secondary School Pupils in England. *Educational Studies*, 41 (1): 14–28.
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18 (2): 215–228.
- Beach, D. (1999). Om demokrati, reproduktion och förnyelse i dagens gymnasieskola. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 4: 346–365.
- Beach, D. (2010). Identifying and comparing Scandinavian ethnography: Comparisons and influences. *Ethnography & Education*, 5 (1): 49–63.
- Beach, D. & Dovemark, M. (2009). Making right choices: An ethnographic investigation of creativity and performativity in Swedish schools. *Oxford Review of Education*, 35 (6): 689–704.
- Beach, D. & Dovemark, M. (2011). Twelve years of upper-secondary education in Sweden: the beginnings of a neo-liberal policy hegemony? *Educational Review*, 63 (3): 313–327.
- Beach, D. & Öhrn, E. (2011). Young people's influence and democratic education: Introduction. I E. Öhrn, L. Lundahl & D. Beach (red.). *Young peoples's influence and democratic education. Ethnographic studies in upper secondary schools*. London: Tufnell Press.
- Behtoui, A. (2013). Social Capital and Stratification of Young People. *Social Inclusion*, 1 (1): 46–58.
- Behtoui, A. (2017). Social Capital and the Educational Expectations of Young People. *European Educational Research Journal*, 16 (4): 487–503.

- Bergman, L. (2007). *Gymnasieskolans svenskämnen: en studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser*. Diss., Lunds universitet.
- Bernstein, B. (1977). *Class, Codes and Control. Volume 3. Towards a Theory of Educational Transmissions*. 2. rev. uppl. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1983a). Några aspekter av relationerna mellan utbildning och produktion. I B. Bernstein & U. P. Lundgren (red.). *Makt, kontroll och pedagogik*. Stockholm: Liber Förlag.
- Bernstein, B. (1983b). En modell över koder, modaliteter och den kulturella reproduktionsprocessen. I B. Bernstein & U. P. Lundgren (red.). *Makt, kontroll och pedagogik*. Stockholm: Liber Förlag.
- Bernstein, B. (1990). *Class, Codes and Control. Volume 4. The structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research and Critique*. London: Taylor & Francis.
- Bodén, L. (2016). *Present absences: Exploring the posthumanist entanglements of school absenteeism*. Diss., Linköpings universitet.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. London: Routledge.
- Bourdieu, P. (1999). *Praktiskt förnuft: Bidrag till en handlingsteori*. Göteborg: Daidalos.
- Bourdieu, P. (2012). Social Space and Symbolic Space. I C. J. Calhoun (red.). *Contemporary Sociological Theory*. 3. uppl. Malden, MA: Blackwell Pub.
- Bourdieu, P. & Passeron, J-C. (2008). *Reproduktionen: Bidrag till en teori om utbildnings-systemet*. Lund: Arkiv.
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2015). *InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. 3. uppl. Los Angeles: Sage Publications
- Broadly, D. & Börjesson, M. (2008). En social karta över gymnasieskolan. I U. P. Lundgren (red.). *Individ – samhälle – lärande: Åtta exempel på utbildningsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådets rapportserie 2008:2
- Brottsförebyggande rådet, BRÅ (2016). *Skolundersökningen om brott 2015: om utsatthet och delaktighet i brott*. Författare: Frenzel, A. Rapport 2016:21. Stockholm: Brottsförebyggande rådet.
- Brunila, K. (2012). A diminished self: Entrepreneurial and therapeutic ethos operating with a common aim. *European Educational Research Journal*, 11 (4): 477–486.
- Bunar, N. (2009). *När marknaden kom till förorten*. Lund: Studentlitteratur.
- Bunar, N. & Ambrose, A. (2018). Urban polarisering och marknads förlorare. I M. Dahlstedt & A. Fejes (red.). *Skolan, marknaden och framtiden*. Lund: Studentlitteratur.
- Centrala Studiestödsnämnden, CSN (2018). *Rekordmånga elever får studiebidraget indraget på grund av skolk*. <https://www.csn.se/om-csn/press/pressmeddelanden/2018-07-11-rekordmanga-elever-far-studiebidraget-indraget-pa-grund-av-skolk.html> (Hämtad: 2019-01-06).
- Chamberlain, S. (2008). Sleeping in or selecting out? Candidates' absence from GCSE examinations. *Research in Education*, 79 (1): 53–66.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory*. 2. uppl. London: SAGE Publications.

- Claes, E., Hooghe, M. & Reeskens, T. (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. *Educational Studies*, 35 (2): 123–142.
- Codex (2012). *Forskningsetiska principer inom humanistisk – samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Crossley, N. (2013). Habit and Habitus. *Body & Society*, 19 (2-3): 136–161.
- Darmody, M., Smyth, E. & McCoy, S. (2008). Acting up or opting out? Truancy in Irish secondary schools. *Educational Review*, 60 (4): 359–373.
- Day, J. K., Perez-Brumer, A. & Russel, S. T. (2018). Safe Schools? Transgender Youth's School Experiences and Perceptions of School Climate. *Journal of Youth & Adolescence*, 47 (8): 1731–1742.
- Dolby, N., Dimitriadis G. & Willis, P. (red.) (2004). *Learning to labor in new times*. New York: Routledge.
- Dovemark, M. (2011). Can this be called democracy? I E. Öhrn, L. Lundahl & D. Beach (red.). *Young peoples's influence and democratic education. Ethnographic studies in upper secondary schools*. London: Tufnell Press.
- Dovemark, M. (2017). Utbildning till salu. *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 26 (1): 67–86.
- Ecclestone, K. (2004). Learning or therapy? The demoralisation of education. *British Journal of Educational Studies*, 52 (3): 112–137.
- Egger, H. L., Costello, E. J. & Angold, A. (2003). School refusal and psychiatric disorders: a community study. *Journal Of The American Academy Of Child And Adolescent Psychiatry*, 42 (7): 797–807.
- Ekstrand, B. (2015). What it takes to keep children in school: a research review. *Educational Review*, 67 (4): 459–482.
- European Commission (2010). *Reducing early school leaving: Key messages and policy support*. Brussels: European Commission, Education and Training.
- European Commission (2013). *Message from the commission. Europe 2020, A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Brussels: European Commission.
- Fejes, A. & Dahlstedt, M. (2018). Den entreprenörskapande skolan. I M. Dahlstedt & A. Fejes (red.). *Skolan, marknaden och framtiden*. Lund: Studentlitteratur.
- Ferrare, J. J. & Apple, M. W. (2015). Field theory and educational practice: Bourdieu and the pedagogic qualities of local field positions in educational contexts. *Cambridge Journal of Education*, 45 (1): 43–59.
- Francis, B. (2006). Heroes or zeroes? The discursive positioning of 'underachieving boys' in English neo-liberal policy. *Journal of Education Policy*, 21 (2): 187–200.
- Friskolornas Riksförbund (2018). Fakta om friskolor oktober 2018. <http://www.friskola.se/faktaom/statistik> (Hämtad: 2019-01-06).
- Gase, L. N., DeFosset, A., Perry, R. & Kuo, T. (2016). Youths' Perspectives on the Reasons Underlying School Truancy and Opportunities to Improve School Attendance. *The Qualitative Report*, 21 (2): 299–320.
- Gentle-Genitty, C., Karikari, I., Chen, H., Wilka, E. & Kim, J. (2015). Truancy: A Look at Definitions in the USA and Other Territories. *Educational Studies*, 41 (1): 62–90.

- Gordon, T., Holland, J., Lahelma, E. & Thomson, R. (2008). Young female citizens in education: emotions, resources and agency. *Pedagogy, Culture & Society*, 16 (2): 177–191.
- Gregory, I. R. & Purcell, A. (2014). Extended School Non-Attenders' Views: Developing Best Practice. *Educational Psychology in Practice*, 30 (1): 37–50.
- Gubrium, J. F. & Holstein, J. (1997). *The new language of qualitative method*. New York: Oxford University Press.
- Gustafsson, J. (2014). De framgångsrika pojkarna. I E. Öhrn & A-S. Holm (red.). *Att lyckas i skolan: om skolprestationer och kön i olika undervisningspraktiker*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Hagborg, J.M., Berglund K. & Fahlke C. (2018). Evidence for a relationship between a child maltreatment and absenteeism among high-school students in Sweden. *Child Abuse & Neglect*, 75: 41–49.
- Hallinan, M. T. (2008). Teacher Influences on Students' Attachment to School. *Sociology of Education*, 81 (3): 271–283.
- Hartnett, S. (2007). Does Peer Group Identity Influence Absenteeism in High School Students? *High School Journal*, 91 (2): 35–44.
- Henry, K. L. (2007). Who's Skipping School: Characteristics of Truants in 8th and 10th Grade. *Journal of School Health*, 77 (1): 29–35.
- Hight, G. (2003). Cannabis and smoking research: Interviewing young people in self-selected friendship pairs. *Health Education Research*, 18: 108–118.
- Hjelmér, C. (2011). Collective actions in the Natural Science Program. I E. Öhrn, L. Lundahl & D. Beach (red.). *Young peoples' influence and democratic education. Ethnographic studies in upper secondary schools*. London: Tufnell Press.
- Hjelmér, C. (2012). *Leva och lära demokrati? : en etnografisk studie i två gymnasieprogram*. Diss., Umeå universitet.
- Hjelmér, C., Lappalainen, S. & Rosvall, P-Å. (2010). Time, Space and Young People's Agency in Vocational Upper Secondary Education: A Cross-cultural Perspective. *European Educational Research Journal*, 9 (2): 247–259.
- Hill, M. (1998). *Kompetent för "det nya arbetslivet"?: tre gymnasieklasser reflekterar över och diskuterar yrkesförberedande studier*. Diss., Göteborgs universitet.
- Hill, M. (2001). Om vikten att få sig ett skratt: Ett elevperspektiv. I *Villkor och vägar för grundläggande yrkesutbildning: Några forskarperspektiv*. Stockholm: Skolverket.
- Hill, M. (2007). Coola killar pluggar inte. I J. Olofsson (red.). *Utbildningsvägen: Vart leder den?* Stockholm: SNS förlag.
- Hiltunen, L. (2017). *Lagom perfekt: erfarenheter av ohälsa bland unga tjejer och killar*. Diss., Linnéuniversitetet.
- Holm, A-S. & Lundahl, L. (2018). Stimulerande tävlan på gymnasimarknaden? I M. Dahlstedt & A. Fejes (red.). *Skolan, marknaden och framtiden*. Lund: Studentlitteratur.
- Holstein, J. & Gubrium, J. F. (1995). *The Active Interview*. Thousand Oaks, California: Sage
- Högberg, R. (2009). *Motstånd och konformitet: om manliga yrkeslevers liv och identitetsskapande i relation till kärnämnen*. Diss., Linköpings universitet.

- Högberg, R. (2011). Cheating as Subversive and Strategic Resistance: Vocational Students' Resistance and Conformity towards Academic Subjects in Swedish Upper Secondary School. *Etnography and Education*, 6 (3): 341–355.
- Höjerback, I. & Lööv, T. (1987). *Läxor – finns dom? En studie av skolvariabler från MEDIA-PANEL*. Lund: Sociologiska institutionen, Lunds universitet.
- Jackson, C. (2002). 'Laddishness' as a Self-worth Protection Strategy. *Gender and Education*, 14 (1): 37–51.
- Jackson, C. (2006). 'Wild' girls? An exploration of 'ladette' cultures in secondary schools. *Gender and Education*, 18 (4): 339–360.
- Jackson, C. (2010). 'I've been sort of laddish with them... on of the gang': teachers' perceptions of 'laddish' boys and how to deal with them. *Gender and Education*, 22 (5): 505–519.
- Jonsson, R. (2014). Boys' Anti-School Culture? Narratives and School Practices. *Anthropology & Education Quarterly*, 45 (3): 276–292.
- Jönsson, A. (1990). *Skolk: en forskningsresumé*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Karlberg, M. & Sundell, K. (2004). *Skolk: Sund protest eller riskbeteende?* Stockholm: Socialtjänstförvaltningen, Forsknings- och utvecklingsenheten.
- Kearney, C. A. (2008). School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical Psychology Review*, 28: 451–471.
- Keppens, G. & Spruyt, B. (2017). Towards a typology of occasional truancy: an operationalisation study of occasional truancy in secondary education in Flanders. *Research Papers in Education*, 32 (1): 121–135.
- Keppens, G. & Spruyt, B. (2018). Truancy in Europe: Does the type of educational system matter? *European Journal of Education*, 53 (3): 414–426.
- Kronholz, J. (2011). Truants: The Challenges of Keeping Kids in School. *Education Next*, 11 (1): 32–38.
- Larsson, S. (2006). Ethnography in action. How ethnography was established in Swedish educational research. *Ethnography & Education*, 1 (2): 177–195.
- Lindblad, M. (2016). *"De förstod aldrig min historia": unga vuxna med migrationsbakgrund om skolmisslyckande och övergångar mellan skola och arbete*. Diss., Umeå universitet.
- Lindblad, S. (2001). Om skolarbetets meningsfullhet och ungdomarnas mikropolitiska strategier. I B-E. Andersson (red.). *Ungdomarna, skolan och livet*. Stockholm: Centrum för Barn- och ungdomsvetenskap.
- Lundgren, U. P. (1983). Utbildning och arbete. I B. Bernstein & U. P. Lundgren (red.). *Makt, kontroll och pedagogik*. Stockholm: Liber Förlag.
- Lundqvist, C. (2005). *Karriärvägar för ungdomar med utländsk bakgrund*. Norrköping: Integrationsverket.
- Lunneblad, J. & Asplund Carlsson, M. (2012). Performativity as pretence: a study of testing practices in a compulsory school in Sweden. *Ethnography in Education*, 7 (3): 297–309.
- Mac an Ghaill, M. (1994). *The Making of Men: Masculinities, sexualities and schooling*. Buckingham: Open University Press.
- MacDonald, R. & Marsh, J. (2004). Missing School. Educational Engagement, Youth Transitions, and Social Exclusion. *Youth & Society*, 36 (2): 143–162.
- Mason, J. (2002). *Qualitative Researching*. 2. uppl. London: SAGE Publications.

- Maynard, B. R., Salas-Wright, C. P., Vaughn, M. G. & Peters, K. E. (2012). Who Are Truant Youth? Examining Distinctive Profiles of Truant Youth Using Latent Profile Analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 41 (12): 1671–1684.
- Maynard, B. R., Vaughn, M. G., Nelson, E. J., Salas-Wright, C. P., Heyne, D. A. & Kremer, K. P. (2017). Truancy in the United States: Examining temporal trends and correlates by race, age, and gender. *Children & Youth Services Review*, 81: 188–196.
- McRobbie, A. (1991). *Feminism and youth culture: From Jackie to just seventeen*. Boston: Unwin Hyman.
- Morgan, D. L., Ataie, J., Carder, P. & Hoffman, K. (2013). Introducing Dyadic Interviews as a Method for Collecting Qualitative Data. *Qualitative Health Research*, 23 (9): 1276–1284.
- Morgan, D. L., Eliot, S., Lowe, R. A. & Gorman, P. (2016). Dyadic Interviews as a Tool for Qualitative Evaluation. *American Journal of Evaluation*, 37 (1): 109–117.
- Niemi, A-M. & Rosvall, P-Å. (2013). Framing and Classifying the Theoretical and Practical Divide: How Young Men's Positions in Vocational Education Are Produced and Reproduced. *Journal of Vocational Education & Training*, 65 (4): 445–460.
- Nylander, L. (red.) (2013). *Vänd frånvaro till närvaro: guide för systematiskt skolnärvaroarbeta i kommuner*. Stockholm: Sveriges kommuner och landsting.
- Nylund, M. (2018). Gymnasieskolan som parallellskola? I M. Dahlstedt & A. Fejes (red.). *Skolan, marknaden och framtiden*. Lund: Studentlitteratur.
- Nylund, M. & Rosvall, P-Å. (2011). Gymnasiereformens konsekvenser för den sociala fördelningen av kunskaper i de yrkesorienterade utbildningarna. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 16 (2): 81–99.
- Nylund, M. & Rosvall, P-Å. (2016). A curriculum tailored for workers? Knowledge organization and possible transitions in Swedish VET. *Journal of Curriculum Studies*, 48 (5): 692–710.
- Nylund, M., Rosvall, P-Å. & Ledman, K. (2017). The vocational-academic divide in neoliberal upper secondary curricula: the Swedish case. *Journal of Education Policy*, 32 (6): 788–808.
- Paulsen, R. (2014). *Empty labor: idleness and workplace resistance*. Cambridge: Cambridge University.
- Poteat, V. P., Berger, C. & Dantas, J. (2017). How victimization, climate, and safety around sexual orientation and gender expression relate to truancy. *Journal of LGBT Youth*, 14 (4): 424–435.
- Prop 2008/09:199: *Högre krav och kvalitet i den nya gymnasieskolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Ramberg, J., Brolin Låftman, S., Fransson, E. & Modin, B. (2018). School effectiveness and truancy: a multilevel study of upper secondary schools in Stockholm. *International Journal Of Adolescence And Youth*. [serial online].
- Reay, D. (2002). Shaun's Story: Troubling Discourses of White Working-class Masculinities. *Gender and Education*, 14 (3): 221–234.
- Reay, D. (2004). 'It's all becoming a habitus': beyond the habitual use of habitus in educational research. *British Journal of Sociology of Education*, 25 (4): 431–444.
- Reid, K. (2008). The causes of non-attendance: an empirical study. *Educational Review*, 60 (4): 345–357.

- Rennstam, J. & Wästerfors, D. (2015). *Från stoff till studie: om analysarbete i kvalitativ forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Rocque, M., Jennings, W. G., Piquero, A. R., Ozkan, T. & Farrington, D. P. (2017). The Importance of School Attendance: Findings From the Cambridge Study in Delinquent Development on the Life-Course Effects of Truancy. *Crime & Delinquency*, 63 (5): 592–612.
- Rosvall, P-Å. (2011). Pedagogic practice and influence in a Vehicle Programme class. I E. Öhrn, L. Lundahl & D. Beach (red.). *Young peoples's influence and democratic education. Ethnographic studies in upper secondary schools*. London: Tufnell Press.
- Rosvall, P-Å. (2012). "...det vore bättre om man kunde vara med och bestämma hur det skulle göras." *En etnografisk studie om elevinflytande i gymnasieskolan*. Diss., Umeå universitet.
- Rosvall, P-Å. (2015). 'Lad' research, the reproduction of stereotypes? Ethnographic dilemmas when researching boys from working-class backgrounds. *Ethnography and Education*, 10 (2): 215–229.
- Rosvall, P-Å., Hjelmér, C. & Lappalainen, S. (2017). Staying in the comfort zones – Low expectations in vocational education and training mathematics teaching in Sweden and Finland. *European Educational Research Journal*, 16 (4): 425–439.
- Saldana, J. (2013). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. 2. uppl. London: SAGE Publications.
- SCB (2012). *Barns upplevelser av skolan*. Stockholm: Statistiska centralbyrån.
- Sheppard, A. (2007). An Approach to Understanding School Attendance Difficulties: Pupils' Perceptions of Parental Behaviour in Response to Their Requests to Be Absent from School. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 12 (4): 349–363.
- Singh, P. (2002). Pedagogising Knowledge: Bernstein's theory of the pedagogic device. *British Journal of Sociology of Education*, 23 (4): 571–582.
- Sixtensson, J. (2018). *Härifrån till framtiden: om gränslinjer, aktörskap och motstånd i tjejeers vardagsliv*. Diss., Malmö universitet.
- Skeggs, B. (2000). *Att bli respektabel: konstruktioner av klass och kön*. Göteborg: Daidalos.
- Skolinspektionen (2016). *Omfattande ogiltig frånvaro i Sveriges grundskolor*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket (2010). *Skolfrånvaro och vägen tillbaka: långvarig ogiltig frånvaro i grundskolan ur elevens, skolans och förvaltningens perspektiv*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2016a). *PISA 2015: 15-åringars kunskaper i naturvetenskap, läsförståelse och matematik*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2016b). *Attityder till skolan 2015*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2018). *Statistik*. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik> (Hämtad: 2019-01-06).
- SOU 2008:27. *Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskola*. Betänkande av gymnasieutredningen. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2016:94. *Saknad! Uppmärksamma elevers frånvaro och agera*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

- Southwell, N. (2006). Truants on Truancy--A Badness or a Valuable Indicator of Unmet Special Educational Needs? *British Journal of Special Education*, 33 (2): 91–97.
- Strand, A-S. (2012). 'School – no thanks – it ain't my thing': accounts for truancy. Students' perspectives on their truancy and school lives. *International Journal of Adolescence and Youth*, 19 (2): 262–277.
- Strand, A-S. (2013). *Skolk ur elevernas och skolans perspektiv: en intervju- och dokumentstudie*. Diss., Högskolan i Jönköping.
- Strand, A-S. & Granlund, M. (2014). The School Situation for Students with a High Level of Absenteeism in Compulsory School: Is There a Pattern in Documented Support? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58 (5): 551–569.
- Strandell, A. (2009). *Otillåten frånvaro: om hemmasittare, korridorvandrare och skolkare*. Stockholm: Gothia.
- Sundell, K., El-Khoury, B. & Månsson, J. (2005). *Elever på vift. Vilka är skolkarna?* FoU-rapport 2005:15. Stockholm: Forskning- och Utvecklingsenheten.
- Sutphen, R. D., Ford, J. P. & Flaherty, C. (2010). Truancy Interventions: A Review of the Research Literature. *Research on Social Work Practice*, 20 (2): 161–171.
- Svensson, S. (2010). *Perspektiv på skolan: om det fria skolvalets effekter på skolans likvärdighet*. Stockholm: Lärarförbundet.
- Sveriges Kommuner och Landsting (SKL) (2017). *Kommungruppsindelning*. <https://skl.se/tjanster/kommunerlandsting/faktakommunerochlandsting/kommungruppsindelning.2051.html> (Hämtad: 2019-01-06).
- Sälzer, C., Trautwein, U., Lüdtke, O. & Stamm, M. (2012). Predicting adolescent truancy: The importance of distinguishing between different aspects of instructional quality. *Learning and Instruction*, 22: 311–319.
- Trondman, M. (1999). Den panerade grytlappen: Om manlig motkultur, kreativitet, humor och självbedrägeri. I M. Trondman. *Kultursociologi i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Vaughn, M. G., Maynard, B. R., Salas-Wright, C. P., Perron, B. E. & Abdon, A. (2013). Prevalence and correlates of truancy in the US: Results from a national sample. *Journal of Adolescence*, 36: 767–776.
- Vetenskapsrådet (2018). *Forskningsöversikt. Utbildningsvetenskap 2019* (preliminär version). [https://www.vr.se/download/18.30d42bf1659263a4d9189d/1537366371196/Forskningsöversikt%20utbildningsvetenskap%202019.pdf](https://www.vr.se/download/18.30d42bf1659263a4d9189d/1537366371196/Forskningsoversikt%20utbildningsvetenskap%202019.pdf) (Hämtad: 2019-01-06).
- Vlachos, J. (2012). Är konkurrens och vinst en bra modell för skolan? *Ekonomisk Debatt*, 4: 16–30.
- Wibeck, V. (2000). *Fokusgrupper*. Lund: Studentlitteratur.
- Willis, P. (1977). *Fostran till lönearbete*. Göteborg: Röda bokförlaget.
- Willis, P. (2004). Twenty-Five years on: Old books, new times. I N. Dolby, G. Dimitriadis & P. Willis (red.). *Learning to Labor in new times*. New York och London: Routledge Falmer. Taylor & Francis Group.
- Wilson, A. D., Onwuegbuzie, A. J. & Manning, L. P. (2016). Using Paired Depth Interviews to Collect Qualitative Data. *The Qualitative Report*, 21 (9): 1549–1573.
- Yang, K.-E. & Ham, S.-H. (2017). Truancy as systemic discrimination: Anti-discrimination legislation and its effect on school attendance among immigrant children. *Social Science Journal*, 54 (2): 216–226.

- Öhman, A. (2016). *Skolans tomma stolar: om frånvaro i grundskolan och hur kommuner och skolor arbetar med frågan*. [Utgivningsort okänd]: Prestationsprinsen.
- Öhrn, E. (1998). Gender and power in school: On girls' open resistance. *Social Psychology of Education*, 1 (4): 341–357.
- Öhrn, E. (2005). *Att göra skillnad. En studie av ungdomar som politiska aktörer i skolans vardag*. Göteborgs universitet.
- Öhrn, E. (2012). Urban education and segregation: The responses from young people. *European Educational Research Journal*, 11 (1): 45–57.
- Öhrn, E., Lundahl, L. & Beach, D. (red.) (2011). *Young peoples' influence and democratic education. Ethnographic studies in upper secondary schools*. London: Tufnell Press.

8. Bilagor

8.1. Missivbrev till elever

Hej,

Jag heter Anna Kallós och är student på masterutbildningen i sociologi vid Lunds universitet. Under denna termin håller jag på med mitt examensprojekt som bygger på intervjuer med elever i årskurs tre på gymnasiet. Min undersökning handlar om skolk ur ett elevperspektiv. Jag är intresserad av varför elever väljer att inte gå till skolan, vad de gör under tiden de inte är där, och hur de ser på sin utbildning/skolgång. Studier av det här slaget är inte så vanliga i Sverige. Flertalet studier fokuserar på vad man kan göra åt skolk som lärare eller skolledare, men mer sällan vad elever själva anser och tycker om saken. Min förhoppning är därför att den här undersökningen skall ge oss mer kunskap.

Skolan har gett mig sitt samtycke till att utföra undersökningen här. Jag söker därför efter elever att intervjua. Deltagandet är helt frivilligt. Intervjuerna kommer att behandlas konfidentiellt och anonymiseras. Det innebär att all information kommer att behandlas på ett sådant sätt att enskilda personer inte kan identifieras. I rapporteringen kommer det inte att framgå vilken ort, skola eller vilka elever som medverkat.

Jag hoppas att du vill delta i studien! Har du övriga frågor, kan du nå mig på mailadressen eller telefonnumret nedan.

Med vänliga hälsningar,

Anna Kallós

Email: [epost-adress]

Telefonnummer: [telefonnummer]

8.2. Översikt av materialet

Skola och program:	Intervju:	Informant:	Fingerat namn:	Längd:
Södra skolan: Samhällsprogrammet (tot. 5 informanter, varav 2 killar)	#1	#1	Oskar	1h 04 min
	#2	#2	Elina	42 min
	#3	#3	Fredrik	1h 59 min
	#4	#4	Lisa	53 min
	#5	#5	Maryam	1h 28 min
Östra skolan: Barn och fritid (tot. 4 informanter, endast tjejer)	#6	#6 #7	Johanna Agnes	1h 22 min
	#7	#8 #9	Jennie Fanny	1h 23 min
	#8	#10 #11	Nadia Yasmine	59 min
Norrskolan AB: Naturvetenskapsprogrammet (tot. 6 informanter, endast tjejer)	#9	#12 #13	Aida Zarah	1h 9 min
	#10	#14 #15	Leila Amina	50 min
	#11	#16 #17	Hugo Dennis	58 min
Östra skolan: El och Energi (tot. 4 informanter, endast killar)	#12	#18 #19	Gabriel Hannes	1h 1 min

8.3. Intervjuguide

Bakgrund:

- Vad går du för gymnasielinje? Var detta ditt förstahandsval?
- Var bor du i förhållande till skolan?
- Vad jobbar dina föräldrar med? Vad har de för utbildning?
- Vad gör du på fritiden/utanför skolan?
- Pluggar du ofta hemma/gör läxor? Kan du få hjälp av föräldrar/någon annan då?

Hur?

- Kan du beskriva hur en typisk skolvecka ser ut?
- När är ett typiskt tillfälle då du väljer att skolka? Vad brukar du göra under denna tid?
- Finns det särskilda tillfällen då du brukar skolka (ex. något särskilt ämne eller dag...)?
- I snitt, hur ofta skolkar du? Finns det tider då du skolkar mer/mindre? Varför?
- Skolkar du ensam eller tillsammans med andra?
- Gör du någonsin något för att ditt skolk inte ska märkas? Vad, i så fall?
- Har du någonsin konfronterats för att du skolkar av lärare, föräldrar eller andra (vuxna)? Vad gjorde de? Hur reagerade du då?

Varför?

- Vad är det huvudsakliga skälet till att du skolkar?
- Hur tänker du kring ditt skolk?
- Vad skulle kunna göra att du inte skolkar?

Om synen på skolan:

- Kan du beskriva hur skulle din drömskola se ut?
- Tycker du att skolan är intressant?
- Hur ser du på betydelsen av betyg? Tycker du att det är viktigt att få bra betyg? Varför/varför inte?
- Hur lyckas du i skolan?

Om lärare och inflytande:

- Kan du beskriva vad du tycker karaktäriserar en bra lärare?
- Hur är dina lärare?
- Har du chans att påverka/förändra din undervisning (innehåll, tempo, undervisnings- och examinationsform)?

Klassen:

- Hur är din skola?
- Hur är din skolklass?
- Är det viktigt med bra betyg i din klass? Varför/varför inte?
- Hur blir de som lyckas bra resp. mindre bra bemötta av kompisar? Av lärare?

Framtiden:

- Vad är dina framtidsplaner efter gymnasiet? Drömmar?

Övrigt:

- Har du något övrigt du skulle vilja tillägga? Något du tycker att jag glömt att fråga om?