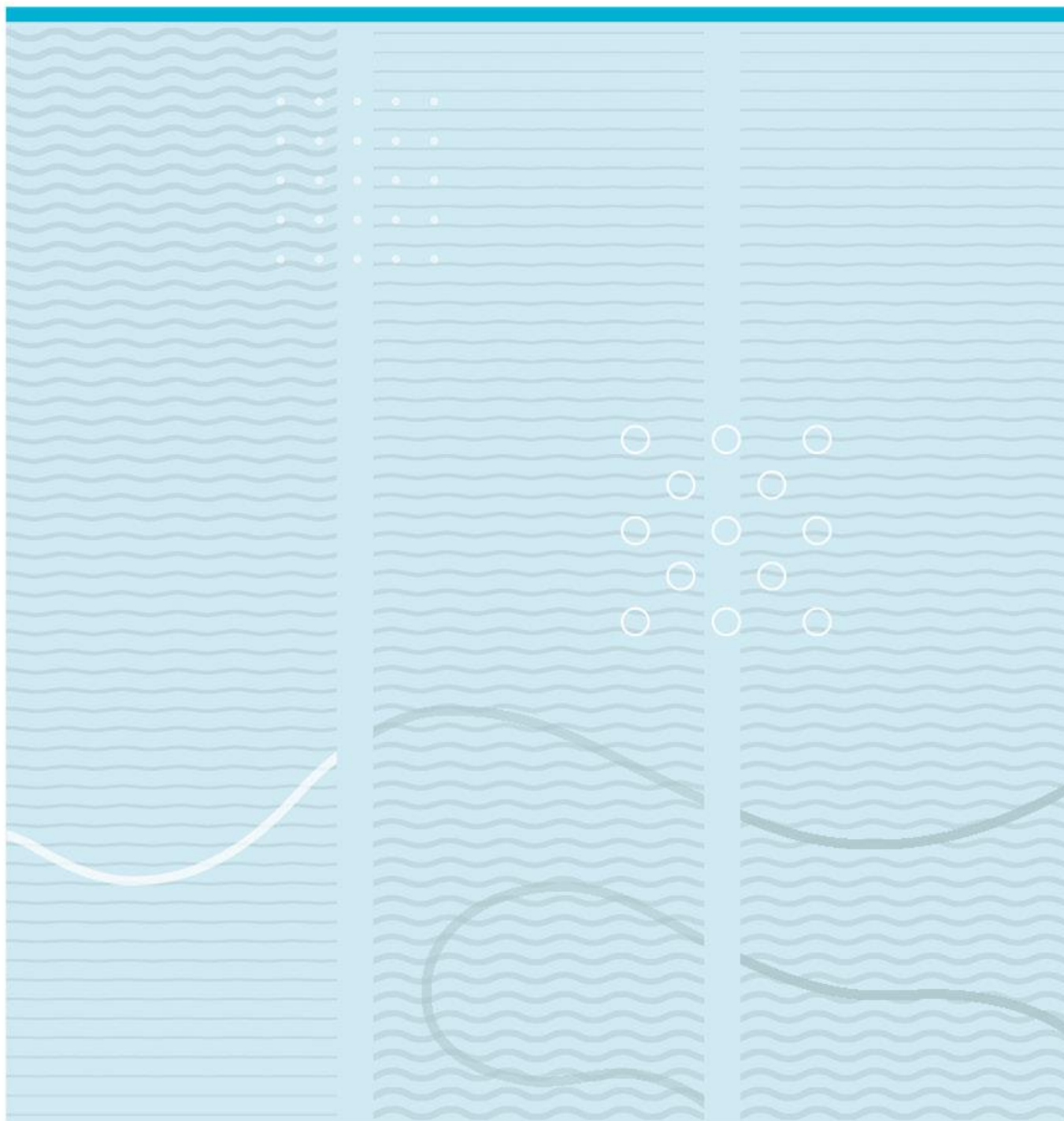


Eirin Grinde Pedersen

Ufrivillig skolefravær

En undersøkelse av læreres holdninger, erfaringer og oppfatninger.



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2023 Eirin Grinde Pedersen

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Forord

Det er med stor glede og stolthet jeg presenterer denne mastergraden om ufrivillig skolefravær. Ufrivillig skolefravær er en problemstilling som har fått økende oppmerksomhet de siste årene, både nasjonalt og internasjonalt. Det er et komplekst fenomen som kan ha store konsekvenser for den enkelte elev, både på kort og lang sikt. Jeg har vært interessert i dette temaet i flere år, og har gjennom denne mastergraden hatt muligheten til å utforske det nærmere.

Jeg vil benytte anledningen til å takke alle som har bidratt til oppgaven min! Spesielt min veileder, Morten Oddvik, som har vært helt utrolig gjennom hele oppgaven. Jeg hadde ikke kommet i mål uten din støtte og engasjement. En stor takk!

En stor takk til respondentene som har tatt seg tid til å gjennomføre undersøkelsen og vist nysgjerrighet for tematikken. Uten deres tanker og meninger hadde ikke oppgaven vært mulig å gjennomføre.

Tusen takk til familie og venner! En spesiell takk til to fantastiske venninner; Rebekka og Barathy. Min medstudent, Rebekka (og Tassen), for god støtte igjennom lange skriveøkter og et stort engasjement for oppgaven min. Barathy, som har heiet på meg gjennom hele prosessen. Familien min, som har vært en stor støtte gjennom hele utdanningsløpet, takk til dere! En varm takk til min samboer, Tobias, som har holdt ut med meg gjennom denne tiden. Tusen takk for at du har hørt på meg snakke om oppgaven min time etter time.

Jeg håper denne mastergraden vil være til nytte og interesse for alle som er opptatt av å arbeide med og forebygge ufrivillig skolefravær. Igjen, tusen takk til alle som har bidratt til dette arbeidet.

Solbergelva, 01.06.2023

Eirin Grinde Pedersen

Sammendrag

De siste årene har det blitt et noe økt fokus på *skolevegring* eller *ufrivillig skolefravær*. Selve problematikken og oppmerksomheten rundt vokser, men det er fortsatt en uklarhet i problematikkenes omfang og alvorlighetsgrad. Denne masteroppgaven har tre mål. Det første er å undersøke hvordan en større gruppe norske ungdomsskolelærere stiller seg til påstander om ufrivillig skolefravær. Påstandene er utformet basert på holdninger, utsagn og meninger som kommer til syne i tidligere forskning. Mål nummer to er å prøve å få en formening om hvilke faktorer lærere mener har størst innvirkning på ufrivillig skolefravær. Det siste målet er å se nærmere på risikofaktoren overganger; deler lærere oppfatningen om at overgangen er en risikofaktor og hvordan jobber de for å minske denne risikoen.

Ved bruk av deskriptiv statistikk og tematisk analyse forsøker jeg å få et innblikk i hvilke holdninger, erfaringer og oppfatninger respondentene har knyttet til ufrivillig skolefravær. Dataene ble samlet inn gjennom en spørreundersøkelse som ble distribuert til ungdomsskolelærere i Norge.

Resultatene viser at respondentene opplever overganger som en fin prosess hvor de har stort fokus på samarbeid, relasjoner og klasse miljø. Det er noe uenighet om rutiner og hvorvidt det er en risikofaktor for utvikling av ufrivillig skolefravær. Blant respondentenes holdninger og erfaringer er det spesielt kompleksitet, hjemmeforhold, ressurser og hjelpeapparat som er fremtredende. Til slutt ser det ut til at det er faktorer knyttet til individet som ses på som mest essensielle for ufrivillig skolefravær. Disse funnene blir diskutert i lys av det teoretiske rammeverket for oppgaven, før jeg til slutt gir noen avsluttende refleksjoner om oppgaven og veien videre.

Abstract

In recent years, there has been a somewhat increased focus on *school refusal* in Norway. The problem and attention to the problem is growing, but there is still a lack of clarity about the extent and severity of the problem. This master's thesis has three objectives. The first is to examine how a larger group of Norwegian secondary school teachers react to statements on school refusal. The expressions are designed based on attitudes, statements, and opinions that come to light in previous research. The second aim is to try and understand which factors teachers believe have the most impact on school refusal. The last aim is to look more closely at the risk factor *transitions*; do teachers share the opinion that transitions are a risk factor and how do they work to reduce this risk.

With the help of descriptive statistics and thematic analysis, I try to gain insight into which attitudes, experiences, and experiences the respondents have regarding school refusal. Data was collected through a survey that was distributed to lower secondary schools in Norway.

The results show that the respondents experience transitions as a good process where they focus on collaboration, relationships, and the classroom environment. They disagree somewhat about routines and whether it is a risk factor for the development of school refusal. Among the respondents' attitudes and experiences, we see that complexity, home conditions, resources, and external support are particularly prominent. Finally, it appears that factors linked to the individual is seen as the most essential for school refusal. These findings are discussed in the light of the theoretical framework for the thesis before I finally give some concluding reflections on the thesis and the way forward.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	10
1.1	<i>Bakgrunn for valg av tema.....</i>	<i>10</i>
1.2	<i>Kvalitetssikring av søk.....</i>	<i>10</i>
1.3	<i>Problemstilling og forskningsspørsmål</i>	<i>11</i>
1.4	<i>Oppgavens avgrensning og struktur</i>	<i>11</i>
2	Teoretisk rammeverk.....	13
2.1	<i>Overgangen fra barneskolen til ungdomskolen.....</i>	<i>13</i>
2.1.1	<i>Samarbeid er nøkkelen</i>	<i>13</i>
2.1.2	<i>Ivaretagelse av elever</i>	<i>16</i>
2.1.3	<i>«Blanke ark».....</i>	<i>17</i>
2.2	<i>Ufrivillig skolefravær</i>	<i>18</i>
2.2.1	<i>Risikofaktorer</i>	<i>18</i>
2.2.2	<i>Forebygging og tiltak.....</i>	<i>21</i>
2.2.3	<i>Rettigheter</i>	<i>27</i>
2.3	<i>Yrkesetisk kompetanse.....</i>	<i>28</i>
2.4	<i>Begrepsdefinisjoner.....</i>	<i>29</i>
2.4.1	<i>Holdninger.....</i>	<i>29</i>
2.4.2	<i>Skolekultur</i>	<i>29</i>
2.4.3	<i>Handlingsrom</i>	<i>30</i>
2.4.4	<i>Emosjonell intelligens</i>	<i>30</i>
2.4.5	<i>Fenomenologi</i>	<i>31</i>
2.4.6	<i>Epistemologisk tilnærming</i>	<i>32</i>
3	Metode	33
3.1	<i>Forskningsdesign.....</i>	<i>33</i>
3.2	<i>Utvalg.....</i>	<i>34</i>
3.3	<i>Utforming av spørreundersøkelsen.....</i>	<i>34</i>

3.4	<i>Gjennomføring av spørreundersøkelsen</i>	36
3.5	<i>Analyse, koding og tolkning av data</i>	36
3.5.1	Deskriptiv statistikk	36
3.5.2	Tematisk analyse	37
3.6	<i>Forskningens kvalitet</i>	38
3.7	<i>Etiske betraktninger</i>	40
4	Resultater	41
4.1	<i>Hvordan vurderer lærere informasjonsflyten om et nytt elevkull, og hva ser de på som viktig for å sikre en god overgang fra barneskole til ungdomsskole?</i>	41
4.1.1	Behov for klarere retningslinjer for overgangsprosessen	43
4.1.2	Ufrivillig skolefravær begynner gjerne før overgangen	45
4.2	<i>Hvilke holdninger, erfaringer og oppfatninger har lærere knyttet til ufrivillig skolefravær?</i> 45	
4.2.1	Det oppleves vanskelig å skille mellom skolevegning og skulk	46
4.2.2	Den tematiske analysen	47
4.3	<i>Hvilke faktorer oppfatter lærere at har størst innvirkning på ufrivillig skolefravær?</i>	54
4.3.1	Individuelle faktorer havner øverst	54
4.3.2	Faktorer som ikke var inkludert i rangeringen	54
5	Diskusjon og konklusjon	56
5.1	<i>Hvordan vurderer lærere informasjonsflyten om et nytt elevkull, og hva ser de på som viktig for å sikre en god overgang fra barneskole til ungdomsskole?</i>	56
5.1.1	Informasjonsflyten	56
5.1.2	Blanke ark	57
5.1.3	Rutiner, samarbeid og klasse miljø	58
5.1.4	Overgangen som risikofaktor	58
5.2	<i>Hvilke holdninger, erfaringer og oppfatninger har lærere knyttet til ufrivillig skolefravær?</i> 59	
5.2.1	Ufrivillig skolefravær er et komplekst fenomen	59
5.2.2	Hjemmeforhold er avgjørende	60

5.2.3	Det må mer ressurser til for å håndtere ufrivillig skolefravær godt.....	62
5.2.4	Hjelpeapparatet bruker for lang tid	63
5.2.5	Behov for mer kunnskap om tematikken	63
5.2.6	Stigende problem med behov for mer forskning.	64
5.3	<i>Hvilke faktorer oppfatter lærere at har størst innvirkning på ufrivillig skolefravær?</i>	64
5.3.1	Faktorer knyttet til individet	64
5.3.2	Holdning om at skolesystemet ikke er problemet.....	66
5.3.3	Mobbing rangeres lavt.....	66
5.3.4	Relasjoner får lite fokus	67
5.3.5	Hjemmeforhold	67
5.3.6	Overganger.....	67
6	Avslutning	69
6.1	<i>Veien videre.....</i>	69
	Litteraturliste	69
	Oversikt over tabeller og figurer	77
	Vedlegg.....	79
	<i>Vedlegg 1: Invitasjonsepost</i>	79
	<i>Vedlegg 2: Spørreskjema</i>	80

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Elever som er mye borte fra skolen eller faller ut av skolen, er en heterogen gruppe, og faktorer som fører til fravær, er sammensatte og ofte komplekse. Forskning har i mindre grad hatt fokus på skolens rolle ved skolevegring enn på den unges og hjemmets/foreldrenes betydning.

(Havik, 2023, s. 5-6).

Mitt valg av tema for masteroppgaven kommer fra en personlig opplevelse. En situasjon som preget noen av mine nærmeste i over 3 år. I løpet av denne tiden søkte jeg aktivt kunnskap innenfor tema ufrivillig skolefravær. Da oppdaget jeg hvor lite norsk forskning som finnes. I privat sammenheng har jeg også fått spørsmål om «hvor mange er det egentlig?» og «Er det egentlig så mange?». Det er veldig gode spørsmål, men det beste svaret vi har er at Havik (2015) antyder at 1-2% av grunnskoleelever er i fare for å utvikle skolevegring. I tillegg viser det seg å være et voksende tema, og mange har opplevd en eller to hendelser. «DEN ØKTE FOREKOMSTEN av skolevegring vi ser i Norge i dag, krever skjerpet oppmerksomhet. Det er viktig at man både forsøker å forstå og endre betingelsene for dette løsningsforslaget, som mange barn og unge viser.» (Alsing, 2016, s.202). Flere av lærerne i min undersøkelse uttrykker lignende oppfatninger, eksempelvis Chase: «Det er stort behov for mer forskning på feltet, og mer samhandling mellom skole/helse.»

1.2 Kvalitetssikring av søk

For å kvalitetssikre mitt søk i litteraturen tok jeg kontakt med en av universitetets bibliotekarer. Søket begynte i Oria; Her søkte vi etter «skolevegr* ELLER skolefobi* ELLER "ufrivillig skolefravær" ELLER skolenekt* ELLER skoleangst*» i Norske fagbibliotek. Vi inkluderte alle begrepene jeg har kommet over for fenomenet, for å prøve å treffe mest mulig litteratur. Skolevegr* er brukt for å prøve å treffe både skolevegring og skolevegrere. I tillegg huket vi av for inkludering av materialet biblioteket ikke har tilgang til, for å være sikker på at vi ikke gikk glipp av noe. Norart, norske og nordiske tidsskriftartikler, er inkludert i dette søket, da den har blitt søkbar i Oria. Dette søket ga 312 treff. Deretter gjennomførte vi søk i Scopus og Web of Science. Søketråden i begge var "school refusal" OR "school denial" OR "school absenteeism" OR "school phobia" og "norw*". Siste søkeord er for å kun finne forskning gjort i norske forhold. Scopus ga 9 treff og Web of Science ga 32 treff. Til sammenligning gir «mobbing» 3135 treff under samme søkeforhold på Oria.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Målet med denne masteroppgaven er å undersøke holdninger, erfaringer og oppfatninger ungdomsskolelærere sitter inne med, knyttet til tema ufrivillig skolefravær. I den originale formuleringen av problemstillingen brukes substantivet «effekt»: *Ungdomsskolelæreres holdninger om psykisk helse, relasjoner og blanke ark har en effekt på deres håndtering av ufrivillig skolefravær.* Jeg bestemte meg i løpet av arbeidet for å endre ordlyden da det ville være vanskelig å måle gjennom et spørreskjema for lærerne. Dette substantivet er heller ikke hensiktsmessig for formålet til oppgaven da jeg som sagt ønsker å se på hvilke holdninger og erfaringer knyttet til ufrivillig skolefravær og risikofaktorer lærere sitter inne med samt et større fokus på risikofaktoren; overganger. I lys av innledningen har jeg utarbeidet følgende problemstilling:

Hvilke faktorer oppfatter lærere som viktige for å forebygge og håndtere ufrivillig skolefravær blant elever på ungdomsskolen? En undersøkelse av læreres holdninger, erfaringer og oppfatninger.

For å kunne svare på denne problemstillingen har jeg utarbeidet tre forskningsspørsmål:

- Hvordan vurderer lærere informasjonsflyten om et nytt elevkull, og hva ser de på som viktig for å sikre en god overgang fra barneskole til ungdomsskole?
- Hvilke holdninger, erfaringer og oppfatninger har lærere knyttet til ufrivillig skolefravær?
- Hvilke faktorer oppfatter lærere at har størst innvirkning på ufrivillig skolefravær?

1.4 Oppgavens avgrensning og struktur

På grunn av oppgavens omfang har det vært nødvendig å gjøre noen begrensninger for masteroppgaven. Da ett av oppgavens formål er å undersøke norske læreres holdninger knyttet til ufrivillig skolefravær, vil hovedfokuset ligge på norsk forskning. Det er derimot ikke slik at norsk forskning eksisterer i et forskningsvakuum, så jeg vil i noen grad benytte meg av internasjonal forskning. Hovedfokuset vil ligge på forskning som følger de sosioøkonomiske og samfunnsmessige forholdene vi lever under. 2. utgaven av Havik sin håndbok *Skolefravær: Å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring* kom ut i 2. mai 2023. På dette tidspunktet nærmet min oppgave seg ferdig, men jeg har lest igjennom den nye utgaven og trukket inn ny teori og forskning dersom det har vært hensiktsmessig. Oppgaven vil ikke ta for seg mulige konsekvenser av ufrivillig skolefravær, spesielt risikoutsatte barn, nevrodiverse barn og kjønnsforskjeller. Masteroppgaven vil ta for seg en rekke faktorer og tiltak for ufrivillig skolefravær. På grunn av oppgavens omfang vil jeg ikke gå i

dybden, men heller forsøke å gi et helhetlig bilde. Mitt mål er altså ikke å lage en håndbok for håndtering av ufrivillig skolefravær.

Masteroppgaven min består av seks kapitler. Kapittel 2 vil ta for seg det teoretiske rammeverket til oppgaven, samt begrepsavklaringer. Deretter vil jeg i kapittel 3 presentere hvordan jeg har gått frem i utviklingen, gjennomføringen og analysen av mitt forskningsarbeid. I kapittel 4 vil jeg presentere funnene fra undersøkelsen. Videre vil jeg diskutere funnene i kapittel 5 for å prøve å gi svar på forskningsspørsmålene. Til slutt vil jeg dele noen refleksjoner rundt min oppgave.

2 Teoretisk rammeverk

Dette kapittelet redegjør for den teoretiske referanserammen for masteroppgaven. Litteratursøket har vært krevende på bakgrunn av de mange begrepene som ser ut til å forklare samme fenomen. Skolevegring, skolenekt, skolefobi, skoleangst, skulk og ufrivillig skolefravær er begreper som forsøker å beskrive fenomenet; elever som unngår å møte på skolen (Gran & Mosand, 2022, s. 7). Gustumhaugen (2015) støtter seg på Havik (2015) og Kearney (2001) når hun forklarer at en inkonsistens i definisjoner gjør forskningen på området kompleks og vanskelig å studere (s. 3). Jeg opplever derimot at den ulike begrepsbruken har krevd en dypere gjennomgang av litteraturen, som har resultert i dypere forståelse for hvor komplekst dette fenomenet ser ut til å være. En av risikofaktorene jeg ønsker å undersøke i nærmere detalj er overganger, og ett av forskningsspørsmålene søker spesielt å se nærmere på dette.

2.1 Overgangen fra barneskolen til ungdomskolen

Overganger kan bringe med seg uforutsigbarhet, redusert følelse av tilhørighet, nye strukturer og høyere faglige krav. Dette kan være spesielt krevende for engstelige elever, som fort kan ty til unngåelsesatferd. Baker og Bishop (2015) finner i sin undersøkelse at ufrivillig skolefravær oftere opptrer i overgangsperioder (s. 355-356, 365). Havik (2018) trekker også frem overganger som en mulig risikofaktor for utvikling av skolefravær. I dette delkapittelet vil jeg forsøke å gi en grunnleggende idé om tiltak for å sikre gode overganger, samt kort se på begrepet «blanke ark».

2.1.1 Samarbeid er nøkkelen

Generelt ser det ut til at forskere er enige om at samarbeid er nøkkelen for å sikre gode overganger (Maugesten & Spernes, 2023, s. 245). Det er spesielt tre samarbeidsforhold som går igjen; skole-hjem samarbeid, samarbeid mellom avsender- og mottakerskole og samarbeid innad på skolen.

2.1.1.1 Skole-hjem samarbeid

Et skole-hjem-samarbeid som er preget av god kommunikasjon er sentralt for å skape en trygg overgang. Chambers og Coffey (2019) presiserer at det er viktig med god kommunikasjon om tanker og følelser de har rundt overgangen (s. 34). Dette kan være nyttig for å skape realistiske forventninger for hjemmet og eleven, samtidig som skolen kan få et innblikk i mulige utfordringer knyttet til overgangen. Dette er spesielt viktig for engstelige elever. Ifølge Dalland og Knutsen

(2020) kan et godt samarbeid oppnås ved å gi kontinuerlig relevant informasjon (s. 17-18). Dette bidrar til å skape realistiske forventninger for hjemmet om hva som forventes av dem og hva de kan forvente av skolen. Et godt samarbeidsforhold med hjemmet kan også øke sjansen for at foresatte støtter skolen og er mer involvert i barnas skolegang (Bagnall et al. 2020). I sin undersøkelse av Oak skole finner Strand (2020) at det er viktig å etablere skole-hjem samarbeid ved overgangen, da dette gjør det lettere å kommunisere om utfordringer (s. 138).

2.1.1.2 Samarbeid mellom avsender- og mottakerskole

Overgangen til ungdomsskolen starter lenge før innspurten av 7. trinn. Enkelte elever begynner å snakke om den allerede i starten av 7.trinn. Jindal-Snape (2016) forklarer overgangen som en dynamisk prosess. Det vil si at overgangen ikke kan tidsbegrenses (s. 136). Nøyaktig når forberedelsene bør starte er et omdiskutert tema (Jindal-Snape & Cantali, 2019, s. 1272 og 1275). Et godt samarbeid mellom skolene vil kunne være med på å bedre tidsrammen, både generelt og for det spesifikke elevkullet. Det er viktig at elevene får innblikk i hvordan ungdomsskolen blir, men gradvis, kontinuerlig og i begrenset omfang (Bagnall et al., 2020, s. 216-217). Jeg vil ikke gå noe nærmere inn på dette, da det ikke er relevant for oppgavens formål.

Ungdomsskolen trenger objektiv informasjon fra barneskolen for å kunne tilrettelegge fra start. Ifølge Hopwood et al. (2016) og Jindal-Snape og Miller (2008) er det avgjørende at ungdomsskolelærerne får objektiv informasjon av høy kvalitet fra barneskolen, for å kunne tilpasse fag og jobbe med klasse miljø på best måte. Mangelen på informasjon kan føre til at elevene ikke får nødvendig støtte og veiledning i overgangen. At informasjonen er objektiv, er ifølge Strand (2020) viktig for at elevene ikke skal forhåndsdommes (s. 139). Informasjonen skal hjelpe ungdomsskolelærerne til å tilrettelegge, men ikke skape et negativt bilde av eleven. Dersom informasjonen er god, vil lærerne bedre kunne tilrettelegge ulike deler av overgangen, basert på elevene sine behov (Jindal-Snape & Cantali, 2019, s. 1275). Mangelfull informasjon kan føre til at elevene ikke får den støtten de trenger for å tilpasse seg endringene i læringsmiljøet. Dette kan ha negative konsekvenser for deres akademiske og sosiale utvikling. Et eksempel på dette finner vi hos Strand (2020), hvor Oak skole har hatt vansker med å tilrettelegge fra start for enkelte elever. Dette skyldtes mangel på informasjon fra barneskolen. En av respondentene uttrykte frustrasjon over dette: «Frustrerende for oss. Fordi da er vi ikke i stand til å tilpasse opplæringen for alle elever, og de lider.» (Strand, 2020, s. 137).

Forskning viser at samarbeidet mellom avsender- og mottakerskole fungerer greit, men har behov for å bli mer fastsatt. Dette skyldes at praksis blir ulik avhengig av hvem som står ansvarlig. Maugesten og Spernes (2023) viser til flere studier, både internasjonale og norske (Coffey, 2013; Hopwood et al., 2016; Strand, 2020), som viser at det er et behov for tettere samarbeid mellom avsender- og mottakerskole (s. 24). Strand (2020) påpeker at lærere på barnetrinnet og ungdomstrinnet ikke føler at de er likestilte i samarbeidet seg imellom, og uttrykker et behov for et tettere samarbeid. Derimot opplever lærerne at samarbeidet fungerer fint innad (s. 138). Lindahl og Ramberg (2023) finner at ledelsen på barneskolene ofte sitter med en følelse av at det er ungdomskolen som eier prosessen og at de kun bidrar ved sammensetting av klassene (s. 28-35). Til kontrast har vi studien til Dyrnes og Brännström (2023). De har gjennomført intervju av 7 skoleansatte om overgangsmøter med barneskolen. Her kommer det frem at personalet opplever at samarbeidet fungerer godt ved sammensetting av 8. klasse. Derav ser det ut til at det er ulike praksiser på de forskjellige skolene (s.44-45). Det ser altså ut til at samarbeid fungerer, men kunne fungert bedre med faste rutiner.

2.1.1.3 Behov for klarere retningslinjer/rutiner

Det er behov for tydeligere retningslinjer og rutiner for hvordan overgangen til ungdomsskolen skal foregå. Lindahl og Ramberg (2023) har gjennomført kvalitative intervju av fem barneskolerektorer, fra Østlandsområdet. Rektorene oppgir at de har rutiner som følges i overgangsprosessen. Det varierer om de er skriftlige eller muntlige og om de er kommunale eller lokale. Fire av rektorene er tilfredse med rutinene, men en av rektorene uttrykker et ønske om å samkjøre og skriftliggjøre rutinene. Da hen opplever det som «flaut» at det ikke er felles rutiner for kommunen. Her nevnes inndeling av klasser som et eksempel; som er nevnt i forrige avsnitt (Lindahl & Ramberg, 2023, s. 27). Dette kan tyde på at det er et behov for større grad av føringer lokalt og nasjonalt på rutiner ved overgangen mellom barne- og ungdomsskolen. Strand (2020) finner lignende resultater i sin studie, hvor 8.trinns lærerne ved Oak skole rapporterer at de har rutiner for hva som skal foregå, men ikke hvordan (s. 137-138). Det vil si at utførelsen av de forskjellige elementene i overgangsprosessen, avhenger av hvilke lærere som skal ta imot det nye elevkullet. Dette kan føre til store variasjoner i utførelsen. Spernes (2020) har undersøkt omfanget av og innholdet i artikler som tematiserte sosiale og emosjonelle forhold ved overgangen. Dette var knyttet til både skoleeiernivå, skolenivå og lærernivå. Her finner hun at skolemyndigheten må vie mer

oppmerksomhet til overgangen mellom barne- og ungdomsskolen. Det er et behov for egne overgangsprogram (Spernes, 2020, s. 314-315).

2.1.2 Ivaretagelse av elever

Elever har positive og negative forventninger til ungdomskolen samt et behov for tilstrekkelig støtte og informasjon for å få realistiske forventninger. Spesielt dersom de har større negative forventninger. «Forventninger om negative utfall kan imidlertid tyde på at barnet allerede opplever problemer før flyttingen, noe som kan få dem til å tro at de også vil møte problemer i fremtiden» (Jindal-Snape & Cantali, 2019, min oversettelse, s. 1275). Kvalsund (2000) intervjuet elever før og etter overgangen til ungdomsskolen. I sin undersøkelse fant han at elevene hadde stort fokus på aksept fra medelever. I tillegg hadde de forventninger knyttet til fag. Forventningene var både positive og negative. Spernes (2023) finner tilsvarende resultater i sin undersøkelse av nye ungdomskoleelever. Studien viser at de fleste finner seg til rette ved ungdomskolen i løpet av første halvår (Spernes, 2023, s. 157). Det er altså snakk om en «dørstokkmil». Elevene finner seg stort sett til rette hvis de møter på skolen.

2.1.2.1 Sosialt

Elever som blir trygget sosialt mestrer overganger bedre. Forskning viser at overgangen til ungdomsskolen kan være utfordrende for elever, spesielt det sosiale (Spernes, 2023, s. 157-159). Ny klasse og skolebytte kan føre til usikkerhet knyttet til vennskap og sosial tilhørighet. Fokus på relasjoner til lærer og medelever kan minske denne usikkerheten. Det kan også øke følelsen av tilhørighet og tilknytning til skolen og gruppen, som er en betydelig faktor for en vellykket overgang (Jindal-Snape et al., 2020, s. 557). Fra Strand (2020) sin undersøkelse kommer det frem at lærere ser på sikring av forutsigbarhet, etablering av et trygt psykososialt læringsmiljø, å gi elevene rom til å lære seg å være ungdomsskoleelever og et godt skole-hjem samarbeid som gode tiltak for en vellykket overgang. Strand (2019) har også undersøkt ungdomsskoleelevperspektivet på en god sosial overgang. Her finner hun at elevene opplever at et trygt psykososialt miljø bidrar til et positivt førsteinntrykk av overgangen. Elevene opplever overgangen som en følelsesmessig berg-og-dalbane, preget av glede, spenning, frykt og stress. De uttrykker også en personlig opplevelse av å bli eldre. Det er altså mange sosiale usikkerhetsmomenter i overgangsperioden, og et fokus på relasjoner og sosial tilhørighet vil kun bidra til å redusere usikkerheten.

2.1.2.2 Faglig ivaretagelse

Jeg vil kort nevne faglig tilrettelegging ved overgangen til ungdomsskolen. Dersom elever har store faglige mangler, kan overgangen til det høyere faglige presset på ungdomsskolen oppleves vanskelig. Dette kan resultere i unngåelsesatferd ved vurderingssituasjoner. Munthe og Thuen (2009) sin undersøkelse viser at omtrent hver fjerde elev har så store faglige mangler at de har problemer med å følge undervisningen (s. 570). Lignende resultater finner vi hos Strand (2019); Økt læringspress, mer ansvar og vurdering kan skape stress hos de nye ungdomsskoleelevene (s. 18). Derimot finner Strand (2019) også at elevene opplever undervisningen på ungdomsskolen som mer variert og fritt (s. 17). Dette kan knyttes til diskusjonen om hvor lang overgangsperiode som er nødvendig, da dette tyder på at barneskolelærerne må ha større fokus på faglige forberedelser til 8. klasse.

2.1.3 «Blanke ark»

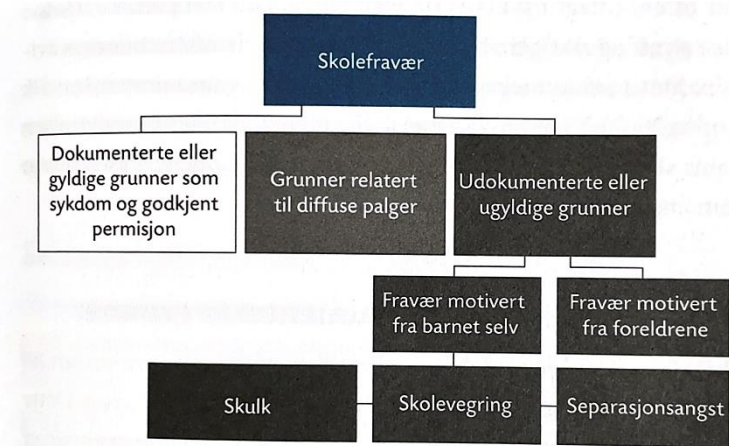
For mange elever kan overgangen mellom barne- og ungdomsskolen være en gylden mulighet til å starte på nytt. Det gir rom for å gi slipp på tidligere erfaringer og forventninger. En mulighet til å starte på nytt for å bli kvitt fastlåste tanke- og handlingsmønstre.

Og hvis du itte greie det æilt er like trist
Så ska du høre suset over furua som sist
Du skal få en dag i mårå som rein og ubrukt står
Med blanke ark og farjestifter tel (Alf Prøysen, 1968)

En viktig del av samarbeidet mellom avsender- og mottakerskolene er å overføre informasjon om elevkullet. Derimot kan det også sees på som en mulighet for en ny start og en sjanse for elevene til å vise seg fra en ny side. Ifølge Jindal-Snape og Miller (2008) og Strand (2020) foretrekker lærere å bli kjent med elevene på egenhånd, fordi informasjonen de får fra tidligere skoler kan være mangelfulle eller upålitelige. Barneskolerektorene i undersøkelsen til Lindahl og Ramberg (2023) erfarer at ungdomsskolelærere velger å ikke ta i bruk informasjonen de får: «Det kommer også fram at lærerne på ungdomsskolen i liten grad bruker den informasjonen og kunnskapen om enkeltelever og klassemiljø som barneskolen har brukt tid på å tilegne seg og formidle, og som også er etterspurt av ungdomsskolene» (Lindahl & Ramberg, 2023, s. 34).

2.2 Ufrivillig skolefravær

Skolefravær er et vidt begrep som dekker alle typer fravær fra skolen. For å skaffe en oversikt bruker jeg Havik sin illustrasjon over ulike skolefraværsbegreper og hennes definisjoner på de forskjellige typene, se figur 1. I denne masteroppgaven er det skolevegringsbegrepet som er sentralt. Havik (2018) baserer seg på Berg, Nichols og Pritchard (1969) og Berg (1997, 2002) når hun definerer skolevegring ved hjelp av 5 kriterier.



Figur 1: En illustrasjon av begreper for skolefravær (Havik, 2018, s.25)

1. Elevene har en motvilje mot å gå på skolen som fører til langvarig fravær.
2. Elevene er vanligvis hjemme i skoletiden, og foreldrene er som regel klar over dette.
3. Elevene blir følelsesmessig opprørt bare av tanken på å gå på skolen og får somatiske plager, angst, begynner å gråte og blir nedstemte.
4. Elevene har ikke alvorlig antisosial atferd, selv om de kan ha sterk motstand om foreldre prøver å overtale dem til å gå på skolen.
5. Foreldrene har forsøkt å få sine barn på skolen, men ikke lykkes. (s.29)

Som nevnt tidligere er det forskjellige begreper i bruk, som beskriver samme fenomen. Denne oppgaven vil bruke begrepet *Ufrivillig skolefravær*. Begrepet vil sikte mot elever som opplever somatiske plager ved tanken på skolen, opplever en motvilje mot å gå på skolen og har foresatte som har prøvd sitt beste for å få de på skolen uten å lykkes. Dette i motsetning til skulk, hvor eleven ikke er interessert i skolearbeid og heller velger å bli hjemme, uten at foresatte nødvendigvis er klar over det.

2.2.1 Risikofaktorer

Ufrivillig skolefravær er et komplekst fenomen med forskjellige utløsende og opprettholdende faktorer. I tillegg finnes det faktorer som øker faren for at problematikken skal oppstå, såkalte risikofaktorer. Jeg vil under presentere tidligere forskning på risikofaktorer for å utvikle ufrivillig skolefravær. Målet her er ikke å presentere en omfattende oversikt, men noen sentrale faktorer

som er spesielt relevante for oppgavens formål. Før jeg tar for meg risikofaktorer vil jeg presisere at det ofte er en sammensetning av forskjellige årsaker som til slutt utløser fraværet.

Kunnskapen fra disse forskerne forklarer hvorfor det er så vanskelig for elevene å svare på spørsmål om hvorfor de er borte fra skolen, eller hvorfor det har det blitt slik.

Årsaksforholdene er ofte sammensatt, og utviklingen kan ha gått over mange år (Gran & Mosand, 2022, s. 10).

2.2.1.1 Individuelle risikofaktorer

Lav selvtillit, emosjonell sårbarhet, overdreven frykt, angst, sosial fobi, emosjonelle plager og det å være introvert er sentrale risikofaktorer for å utvikle ufrivillig skolefravær (Havik, 2018, s. 53). Disse elevene kan opptre forskjellig i hverdagen. De kan blant annet trekke seg ut av sosiale sammenhenger, og aktiviteter som er skolerelaterte. Adferden til disse elevene kan også endres, enten plutselig eller gradvis (Havik, 2018, s. 61). Egger et al. (2003) og Thambirajah et al. (2008) finner lignende resultater i sin internasjonale forskning. I undersøkelsen til Place et. al (2002) viser resultatene at elever med skolevegring ofte har dårligere ferdigheter sosialt og isolerer seg i større grad enn andre elever. Dette kan ha en sammenheng med at elevene velger å være hjemme, som kan føre til konflikter i familien (sitert i Havik, 2018, s. 61).

Angst kan være en risikofaktor for ufrivillig skolefravær, men det er ikke et kriterium. Havik (2018) påpeker at det er flere undersøkelser som viser at skolevegring ofte er knyttet til emosjonelle vansker, eksempelvis angst (s. 62). Hun viser til forskning av Egger et al. (2003), Heyne et al. (2015) og Havik et al. (2018). Studiene finner en større sammenheng mellom angst og ufrivillig skolefravær, enn mellom angst og skulk. Det motsatte vises for depresjon. Når vi tidligere har sett at engstelige barn ofte tyr til unngåelsesatferd, er dette en forventet sammenheng. Angst og ufrivillig skolefravær er derimot ikke synonymmer. Ingul og Nordahl (2013) sin studie av 865 norske ungdommer viser at ikke alle elever med angstproblematikk vegrer seg for å gå på skolen (s. 6-9). Studien til Havik et al. (2015) viser at angst ikke er et kriterium for å utvikle ufrivillig skolefravær (s. 231-234). Det er altså ikke angst alene som står bak problematikken, men et større årsaksbilde.

2.2.1.2 Risikofaktorer i familien

Archer et al. (2003) fant ut at lærere og andre profesjonelle har en oppfatning om at ufrivillig skolefravær oppstår grunnet faktorer i hjemmet (s. 15). Faktorer i skolemiljøet eller individet kan

forsterke eller utløse problemet. De finner at risikofaktorer blant annet omfatter å være født som barn nummer to, familiestørrelsen, ekteskapsproblemer, gutter fra aleneforeldre, å ha omsorg for seg selv etter skoletid, status og foreldrenes psykopatologi, eks. angst (s. 12-14). Dette kan være bakgrunns forliggende årsaker til at barnet utvikler ufrivillig skolefravær. Videre viser studien til Bernstein og Borchardt (1996) at 21-44 prosent av barn og unge med ufrivillig skolefravær har aleneforeldre (sitert i Havik, 2018, s. 70). Dette kan skyldes at foresatte har en uklar rolle ovenfor barnet. I tilfeller som dette kan det være utfordrende for forelderen å håndtere problemer, og vite hvilken rolle de skal innta (Havik, 2018, s. 71).

En rekke undersøkelser finner økt risiko for ufrivillig skolefravær dersom foreldre er psykisk syke. Blant disse er en studie utført av Last og Strauss (1990) som fant at barn med ufrivillig skolefravær oftere hadde mødre som var psykisk syke (33,3%) i forhold til andre barns mødre (10%). Denne undersøkelsen ble også kontrollert i forhold til alder og sosioøkonomisk status (sitert i Havik, 2018, s. 71). McShane et al. (2001) finner også lignende resultater i sin kliniske studie. Her viser funnene at 53% av mødrene og 34% av fedrene er psykisk syke (sitert i Havik, 2018, s. 71). Egger et al. (2003) finner at 40,8% av foreldrene til barn med ufrivillig skolefravær har blitt behandlet for psykiske sykdommer (s. 803). I samme undersøkelse ble det undersøkt mulig sammenheng mellom overbeskyttende mødre og ufrivillig skolefravær, hvor det ikke ble funnet en sammenheng. Dette er viktig å understreke, da det finnes tidligere studier, inklusiv Johnson et al. (1941) og Partridge (1939), som trekker fram dette som en mulig faktor. Disse undersøkelsene har ikke kartlagt mødres økte behov for kommunikasjon og involvering i barnas liv før og etter situasjonen har oppstått. Det er derfor umulig å si om overbeskyttelsen er reaksjon eller faktor (Havik, 2018, s. 72).

I Amundsen og Møller (2020a) sin studie, av læreres erfaringer og opplevelser med ufrivillig skolefravær, kommer det frem at lærerne opplever foresatte som ettergivende. Blant annet uttrykkes det at foresatte må gjøre det mindre attraktivt å være hjemme under skoledagen, slik at det blir lettere å få barna på skolen. Noe Amundsen og Møller (2020a) peker på som urovekkende, da dette ofte er elever som er utrygge og ikke trives i skolemiljøet.

2.2.1.3 Risikofaktorer i skolemiljøet

De ansatte på skolene, har blant annet ansvar for å sikre at elevene opplever skolehverdagen som trygt. Dette er fastsatt i §9-A (opplæringslova, 1998), som jeg kommer tilbake til i neste delkapittel.

Havik (2018) skriver at for å lykkes med dette må læreren ha et godt samarbeid med andre ansatte, ledelsen på skolen, foresatte og andre hjelpeinstanser utenfor skolens område. Det kan være en naturlig påvirkning av elevenes skolefravær hvis skolemiljøet har utfordringer med blant annet mobbing, bråk og uro. Slike uforutsigbarheter og usikkerheter kan føre til at elevene opplever skolen som utrygt, og kan bli forsterket hvis elevene allerede er sårbare (Havik, 2018, s. 76).

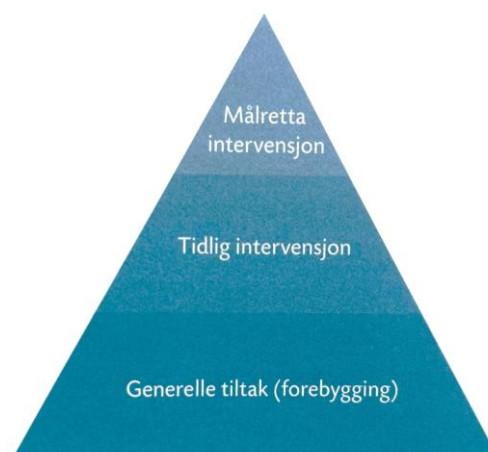
Elever som opplever mobbing i skolehverdagen, har større sannsynlighet for å ha skolefravær enten ved skolevegring eller skulk (Lyon & Cotler, 2007; Egger et al., 2003; Havik et al., 2015). Dette henger sammen med at elever som blir mobbet står i fare for å utvikle unngåelsesatferd (Dyregrov et al., 2012, s. 906-907). Det er derfor vesentlig å kartlegge hvorfor elevene ikke kommer på skolen. Dersom det skyldes mobbing, er det viktig å stoppe mobbingen og forebygge. Det å bli mobbet er et fysisk overgrep, men kan også være en ydmykelse verbalt eller utstøting fra eksempelvis klassen (Havik, 2018, s. 81). Amundsen og Møller (2020b) har gjennomført en undersøkelse med 256 foresatte for å se på sammenheng mellom skolen som utrygt sted og mobbing. De finner at barn som har blitt mobbet i mye høyere grad opplever skolen som et utrygt sted å være. De finner også at de har dårligere relasjoner til lærerne sine. Det er også en sammenheng mellom mobbing og opplevelse av støtte fra hjelpeapparatet. Flere av barna som svarer at de ikke har blitt mobbet, opplever at hjelpeapparatet er til hjelp.

2.2.2 Forebygging og tiltak

Havik (2018) presenterer en tiltakspyramide for skolefravær (figur 2). Denne tar sikte på å forebygge, identifisere og intervenere fravær. Her vil jeg ta for meg trinnene i pyramiden. Jeg vil kun se på tiltak rettet mot ufrivillig skolefravær, på grunn av oppgavens formål.

2.2.2.1 Generelle tiltak (Forebygging)

Forebygging av fravær kan være svært individuelt. Det vil avhenge av risikofaktorer, omfang og opprettholdende faktorer for hvert individ (Havik, 2018, s. 100). Likevel er det mulig å gi generelle råd for hvordan sakene burde behandles. Forfatteren nevner flere mulige forebyggende tiltak.



Figur 2: Tiltakspyramiden (Havik, 2018, s. 97)

Det første Havik (2018) nevner er fraværsregistrering. Her siktes det til behovet for et godt system til å registrere og oppdage fravær. I tillegg til et godt system kreves det klare retningslinjer for hvor ofte fraværet skal sjekkes, hvem som skal sjekke det og følge opp ved bekymringsfullt fravær. For å fange tidlige tegn på ufrivillig skolefravær er det lurt å se etter mønster i fraværet. Eksempelvis om eleven kommer mye seint, går ofte tidlig eller er mye borte enkelte timer eller dager. Dersom et slikt mønster fanges opp, er det først og fremst nødvendig å kontakte foresatte. Sosial- eller spesialpedagogisk ansvarlig på skolen, helsesykepleier og PPT burde også kontaktes. Herfra er det nødvendig å legge en plan for tiltak (s. 106-107). En slik plan kommer jeg tilbake til under.

For elever som er risikoutsatte på grunn av engstelighet og/eller sårbarhet vil forutsigbarhet og trygghet være viktig. Dette er elever som kan bli svært usikre i overganger og ustrukturerte timer. Friminutt oppleves ofte vanskelige for denne elevgruppen. Et tiltak Havik (2018) foreslår er god tilrettelegging på ustrukturerte dager og timer. Tilrettelegging kan eksempelvis være god informasjon, klare avtaler, tett oppfølging av voksne og involvering av foresatte. På denne måten kan antall overraskelser reduseres. Skolekorridorene og skoleveien kan også være roten til redsel og ubehag, da disse situasjonene ofte er ustrukturerte og uten voksenpersoner til stede. I gangen vil det være lurt om lærer eller annet personell er til stede. Tiltak på skoleveien kan være å avtale med medelever å gå sammen eller å kjøre dersom det er vanskelig. Det vil også være fordelaktig å ha klare roller i gruppearbeid. Klare roller kan bidra til et trygt og læringsorientert læringsmiljø. Dette bidrar også til et mestringsorientert læringsmiljø (Havik, 2018, s. 108-111).

Presset til å prestere kan dytte enkelte ut av bane. Skoler som har et stort fokus på prestasjon, har større risiko for å få elever som unngår å møte. Skaalvik og Skaalvik (2005) beskriver skolens målorientering som enten mestrings- og læringsorientert eller prestasjons- og konkurranseorientert (S. 169-170). Kort sagt vil det si om skolen er fokusert på mestring og læring i hverdagen eller om de har en test og konkurranse preget hverdag. En skolehverdag som fokuserer på prestasjoner, kan skape mer angst og frykt blant elever som allerede er engstelige. Det kan også skape et læringsmiljø som er preget av prestasjonsangst og frykt for å mislykkes, som igjen kan føre til unngåelsesatferd. Et godt tiltak er å tilrettelegge for et mestringsorientert læringsmiljø ved å unngå for mye vekt på

konkurransen og testing (s. 169-170). Enkle tiltak kan være å aktivt bruke tilpasset opplæring¹ og «self-efficacy»².

For å sikre trygge læringsmiljø er relasjoner essensielt, både mellom medelever og lærer-elev relasjonen. Havik (2018) argumenterer for at gode relasjoner kan være et godt forebyggende tiltak, ved å øke elevenes følelse av tilhørighet til skolen (s. 115-124). I sin undersøkelse av foreldres opplevelse av ufrivillig skolefravær finner Havik et al. (2014) at lærer-elev-relasjonen har en betydning. Emosjonell-, organisatorisk- og læringsstøtte nevnes som viktige aspekter i lærer-elev-relasjonen (s. 138-141). Det samme kommer frem i Amundsen og Møller (2020b) sin studie av foresattes opplevelse med skolens håndtering av ufrivillig skolefravær. I hovedsak dreier det seg om gode og støttende lærer-elev-interaksjoner, som kan oppnås gjennom en autoritativ lærerstil (Ertesvåg, 2014, s. 339). Havik (2018) argumenterer videre for at det er like viktig med gode relasjoner med medelever. «Det er viktig å ha det trygt på skolen og å ha noen å være sammen med.» (Havik, 2018, s. 120). Å vite at du har noen å være sammen med før skolen og i friminuttene kan redusere engsteligheten for disse periodene. Det er i tillegg lettere å komme på skolen, hvis du ønsker å møte vennene dine.

Kunnskap og erfaring om håndtering av ufrivillig skolefravær kan bidra til bedre identifisering og forebygging av ufrivillig skolefravær. Amundsen og Møller (2020a) intervjuet 40 lærere om ufrivillig skolefravær. På spørsmål om de har nok kunnskap, svarer samtlige informanter «nei» (Amundsen, 2019). De 40 lærerne gir uttrykk for at de har noe kunnskap om problematikken gjennom erfaring, men at de ikke føler det er tilstrekkelig. «Kunnskap kan være to ting; Det vi vet og det at vi vet hvor vi kan lære det vi ikke vet.» (Boswell, 1873, s. 251). Lærere kan få muligheten til å utvikle kunnskap gjennom eksempelvis kurs eller videreutdanning. Derimot må de ikke nødvendigvis ha kunnskapen i hodet, men være klar over hvor de kan finne den. En enkel måte å gjøre kunnskapen tilgjengelig for lærerne er en handlingsplan og/eller en nærværsvileder.

Skole-hjem-samarbeid er essensielt dersom en er bekymret for en elevs fravær. Gran og Mosand (2022) gir tre tips til et godt hjem-skole-samarbeid om ufrivillig skolefravær; valider foreldrenes situasjon, unngå skyldoverføring og let i skolens handlingsrom, ikke i andres. Forfatterne referer til

¹ <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>

² Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press.

Sara Eline Eide sitt innlegg i Morgenbladet 31. mars 2022, hvor hun avslutter med «Når skolefraværsaker ikke lar seg løse, er det kun fordi skolens forventninger og elevenes forventninger er på kollisjonskurs. Den parten som har en mulighet til å endre kursen, er og forblir skolen.» (s. 34). Samarbeid mellom skole og hjemmet er fastslått i Opplæringsloven § 1-1 første ledd og § 13-3d (Opplæringslova, 1998). I tillegg kommer det frem av Overordnet del 3.3 at skolen har et overordnet ansvar for å ta initiativet til og tilrettelegge for skole-hjem-samarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Forfatteren poengterer at det for enkeltindivider som opplever vansker, er viktig å legge en god og detaljert plan så tidlig som mulig. Havik legger fram et forslag til en slik plan:

Oppstart	Tiltak	Resultat	Tiltak om avvik
Timer og dager	Silje skal møte på skolen mandag, tirsdag og torsdag. Hun møter Kåre innenfor hovedinngangen 08.20 og går hjem til lunsj. Onsdag og fredag: jobbe med skolearbeid hjemme. Følger klassens plan om annen beskjed ikke gis.	Evalueringsmøte om to uker (Dato: ____)	Skole: Ring mobilen til Silje. Om ikke svar, ring mor eller far (mobiltelefonnummer: _____) Hjem: Gi beskjed direkte til Kåre om Silje ikke kommer til skolen som avtalt.
Tiltak hjemme	Legge seg senest kl. 22. Ta vekk mobil og nettbrett kl. 21. Stå opp kl. 07 for å få en rolig morgen. Etablere gode morgenrutiner. Følge Silje til skolen de avtalte dagene (for å sikre oppmøte).		Tett oppfølging med PPT, som kan bistå med veiledning. Om avvik, kontakt saksbehandler i PPT (navn: _____)
Tiltak skolen	Følge opp avtalen om å møte Silje om morgenen. Tiltak i friminuttene: ekstra vakt som iverksetter aktiviteter som kan hjelpe Silje. Følge klassen sin plan faglig. Silje skal ha et kort møte med Kåre før hun går hjem fra skolen.		Foreldrene kontakter Kåre så fort de er usikre på at det ikke følges opp, eller om Silje uttrykker at det er noe på skolen som ikke er greit.

Figur 3: Forslag til handlingsplan (Havik, 2018, s. 101)

I planen over er det lagt vekt på når Silje (eleven) skal møte på skolen, hvilke tiltak som skal gjøres hjemme og på skolen, hvilke tiltak som skal gjøres ved avvik fra planen og dato for evaluering av planen. En slik plan anbefales for å sikre at alle parter jobber sammen mot felles mål. Havik (2018) presiserer videre hvilke tiltak som anbefales å settes i gang. Disse inkluderer; Hvilke timer eleven skal begynne, hvor raskt krav om fremmøte skal økes, hvilke justeringer som bør gjøres hjemme og på skolen, hvem som har ansvar for hva, hva skal gjøres dersom tiltakene ikke virker og dato for evaluering av plan.

Forfatteren presiserer at i noen tilfeller kan det være nyttig med kognitiv atferdsterapi eller terapeutiske tiltak. Terapeutiske tiltak er eksempelvis tiltak for å øke sosial kompetanse, redusere angst og depresjoner, eller tiltak mot traumer etter langvarig mobbing. Enkeltindivider som har opplevd traumatiserende hendelser vil ha behov for traumebehandling. Dette krever kunnskap om traumer (Havik, 2018, s. 101-102). Havik (2018) argumenter for at «alle voksne rundt barn og unge må observere, være lyttende og oppmerksomme for hva barn og unge opplever, og ha kunnskap om traumer.» (s. 102). Det er derimot ikke slik at lærere skal bli terapeuter. «Å hente erfaringer fra terapirommet betyr ikke at lærere skal bli terapeuter. Hensikten er å styrke lærerens evne til å forebygge og endre problemer som kanskje ingen andre er i posisjon til å endre.» (Fallmyr, 2020, s.18)

2.2.2.2 Tidlig intervensjon

Havik (2018) beskriver tidlig intervensjon som «oppfølging og tilpasning av undervisning og læringsmiljøet for elever som av ulike årsaker er borte fra skolen, eller som er i faresonen for å unngå skolen.» (s.136).

Hovedmålet med denne delen av tiltakspyramiden er å være oppmerksom på tegn til utvikling av skolevegringsatferd. Dersom en mistenker at en elev er i faresonen for å falle utenfor, foreslår forfatteren tidlig

Tegn (oppgi hvilke)	Mulige grunn(er)	Tiltak – hva gjør vi?	Evalueres når og av hvem?

Figur 4: Skjema for tidlig identifisering og intervensjon (Havik, 2018, s. 137)

kartlegging og intervensjon. Hun presenterer et forslag på et skjema som kan brukes til dette formålet (figur 4). Forfatteren presiserer videre viktigheten av at eleven blir involvert i prosessen, da det er viktig å finne oppriktige grunner til fraværet og tiltak som hjelper eleven tilbake. Det vil eksempelvis ikke nytte å sette inn tiltak for å øke sosial kompetanse, dersom problemet er prestasjonsangst. Til slutt peker Havik på viktigheten av at alle som jobber med eleven er involvert og klar over avtaler som blir gjort.

Ifølge Havik (2018) er det flere elever som trenger sosial ferdighetstrening og hjelp til å komme ut av negative mønstre (s. 140). Hun påpeker at elever som unngår skolen ofte strever med å skaffe og opprettholde vennskap. I slike situasjoner vil det være strategisk å sette inn tiltak for å øke sosiale

ferdigheter. Her kan eksempelvis *Utvikling av sosial kompetanse. Veileder for skolen* (Jahnsen, Ertesvåg & Westrheim, 2007) være til god hjelp. Den tar for seg hvordan skolen kan jobbe med sosiale ferdigheter hos elevene. Jeg vil ikke gå nærmere inn på dette i denne oppgaven. Økt sosial kompetanse kan være et steg mot å kunne bruke medelever som en ressurs.

Medelever kan brukes som en ressurs ved å bygge vennskap som kan gjøre det lettere/mer ettertraktet å komme på skolen. Havik (2018) foreslår å oppnå dette gjennom fritidsaktiviteter, «budbringere» og undervisning eller aktiviteter utenfor klasserommet (s. 141-142). Målet er at å opprettholde noe kontakt med skolemiljøet og klassen. Dette kan vise eleven at klassen tenker på den. Budbringere kan også ha som mål å spørre om de skal gjøre noe sammen utenom skoletid eller gå sammen til skolen dagen etter. Forfatterens siste forslag sikter på elever som kommer på skolen, men ikke klarer gå inn i klasserommet. Hun trekker fram at dersom eleven i slike tilfeller skal motta undervisning på et grupperom er det essensielt at medelever blir inkludert. Det er begrensninger på hvor mye en enkeltelev kan tas ut av undervisningen for dette, så en vil måtte variere hvilke og hvor mange. Havik presiserer at det vil være lurt å øke antallet gradvis. Dette kan hjelpe med å få eleven inn i klasserommet igjen. Amundsen (2019) sin studie, av foreldres opplevelse av skolens håndtering av ufrivillig skolefravær, viser at foreldre opplever at deres barn blir satt på grupperom alene med en assistent. Dette ble begrunnet med at medelever ikke kan tas ut, da de mister verdifull undervisning. Dersom elever skal tas ut er dette en fin balansegang mellom akseptabelt og ikke akseptabelt.

Til slutt i dette steget trekker Havik fram hjemmeundervisning og en «normal hverdag». Her presiserer hun hvordan hjemmeundervisning kun burde brukes ved langvarig fravær og da kun i en avgrenset periode. Dette på grunn av muligheten for at det gjør avstanden til skolen større. Forfatteren presiserer at det er viktig at eleven «ikke skal tro at man kan «gå på skolen» hjemme.» (s. 143). Havik understreker at det er viktig at foreldre sørger for å opprettholde «vanlige» rutiner, slik som å «... stå opp til vanlig tid, kle på seg, spise frokost, gjøre skolearbeid og ta pauser til passelig tid. Det er også viktig å holde på fast leggetid og ha faste tider på data, ...» (s. 143). Slike rutiner kan hjelpe eleven til å opprettholde vaner, samtidig som det ikke blir for komfortabelt å være hjemme. Havik legger til at dette vil være krevende for foresatte, og derfor vil det være nødvendig å gi de forståelse, støtte, informasjon og veiledning. Det kan være nødvendig med utenforstående hjelp for dette tiltaket (Havik, 2018, s. 143).

2.2.2.3 Målretta intervensjon

Det siste trinnet er beregnet på situasjoner som har fått utvikle seg over en lengre periode, da disse kan oppleves som fastlåste og vanskelig å løse. Havik (2018) nevner intensive målrettede tiltak, spesialhelsetjenesten, klinisk behandling og multisystemiske tiltak (s. 144-153). Dette vil ikke dekkes, da det ikke er relevant for oppgavens formål. Derimot er det relevant å se på støtteapparatets rolle.

Dersom skolen og foresatte har jobbet over lenger tid med en situasjon, vil hjelpeapparat ofte bli involvert. Havik (2018) understreker at dette samarbeidet er spesielt viktig når det ikke ser ut til å være noen fremgang. Forfatteren argumenterer videre for at skolen burde kontakte støtteapparatet, ved bekymring. Hun forteller videre at det er viktig at samarbeidet er «koordinert» (s. 153). Respondentene i Amundsen og Møller (2020a) uttrykker en frustrasjon over «at elever som strever med skolevegring ofte blir kasteballer i hjelpeapparatet.». De forteller om varierende og personavhengig hjelp fra PPT, barnevernet og BUP. En frustrasjon og følelse av at skolen blir stående igjen alene og at elevene ikke får hjelp er fremtredende.

2.2.3 Rettigheter

Opplæringsloven (1998) gir alle barn rett og plikt til grunnskoleopplæring i Norge, jf. § 2. Imidlertid kan det være situasjoner der det er nødvendig å fravike denne plikten, og §3-20 beskriver mulighetene for fritak. Det er også viktig å merke seg at retten til spesialundervisning som er beskrevet i kapittel 5 av opplæringsloven kan være essensiell for enkelte av elevene. Skolene har også en opplysningsplikt til barnevernet, jf. § 15-3. Det betyr at dersom en lærer eller ansatt på skolen har grunn til å tro at en elev kan være utsatt for omsorgssvikt eller andre former for mishandling, må skolen gi informasjon til barnevernet. På den annen side har ikke barnevernet noen informasjonsplikt til skolen (Utdanningsdirektoratet, 2021). Det betyr at skolen ikke alltid vil ha kjennskap til eventuelle utfordringer eller problemer som en elev kan oppleve utenfor skolen.

Opplæringslovens § 9A-4 (Opplæringslova, 1998) pålegger alle ansatte på skolen en aktivitetsplikt når det gjelder å følge med, gripe inn og varsle dersom de har mistanke eller kunnskap om en elev som ikke har et trygt og godt skolemiljø. Dette ansvaret kalles aktivitetsplikten og det er en viktig del av skolens arbeid med å sikre et godt og trygt læringsmiljø for alle elever.

2.3 Yrkesetisk kompetanse

Lærerprofesjonen bygger på felles verdier og et felles kunnskapsgrunnlag. Profesjonen har i oppgave å sikre det pedagogiske møtet mellom lærer og elev. «Den yrkesetiske kompetansen har med andre ord som mål å sikre kvaliteten av det pedagogiske møtet.» (Bergem, 2014, s.146). For å kunne sikre dette er det vesentlig at lærere utvikler kompetanse innenfor elementene som fremstår i figur 5.

Elementene tar sikte på å dekke kunnskapsområder og ferdigheter en lærer trenger for å ta gode pedagogiske valg, med barnets beste som mål. Yrkesetisk bevissthet

definerer forfatteren som kunnskapen og bevisstheten en lærer har til etiske forpliktelser og ansvaret de har, knyttet til yrkesutøvelse. Yrkesetiske holdninger dreier seg om personlige holdningers effekt på valgene en tar som yrkesutøver. Videre defineres sosial sensitivitet som evnen en har til å lese andres behov. Moralsk dømmekraft beskrives med spørsmål om hva som er rett og galt, og ens evne til å bedømme slike spørsmål. Slike moralske handlinger krever ofte en sterk handlekraft, som igjen krever en sterk motivasjon. Forfatteren belyser Oser (1998) sine reaksjonsmåter; unnvikelse, delegering, egenrådig problemløsning, uekte diskurs og ekte diskurs. Til slutt beskrives yrkesetisk vokabular som kjennskapen en har til yrkesrelaterte koder og vokabular som er viktig for å forstå yrkesspråket.

God yrkesetiske kompetanse er et viktig grunnlag for å øke evnen til selvevaluering hos lærere. «Svikter lærerens evne til å vurdere konsekvensene av sine handlinger, eller bryr ikke læreren seg en gang om å stille selvkritiske spørsmål til sin egen handlemåte og praksis?» (Bergem, 2014, s.148). Læreryrket er en profesjon med en etisk plattform (Utdanningsforbundet, 2012). Dette medfører et ansvar for å evaluere egen praksis og sørge for at en opptre i takt med den etiske plattformen. God yrkesetisk kompetanse, kan bidra til å kvalitetssikre dette. Amundsen og Møller (2020a) sin studie av læreres opplevelse av ufrivillig skolefravær viser en holdning om at problemet ligger hos eleven eller hjemmet. Brochmann og Madsen mener at tiden synes å være overmoden for å betrakte skolevegning som en overlevelsesstrategi i et konkurransedrevet skolesystem (s. 232).

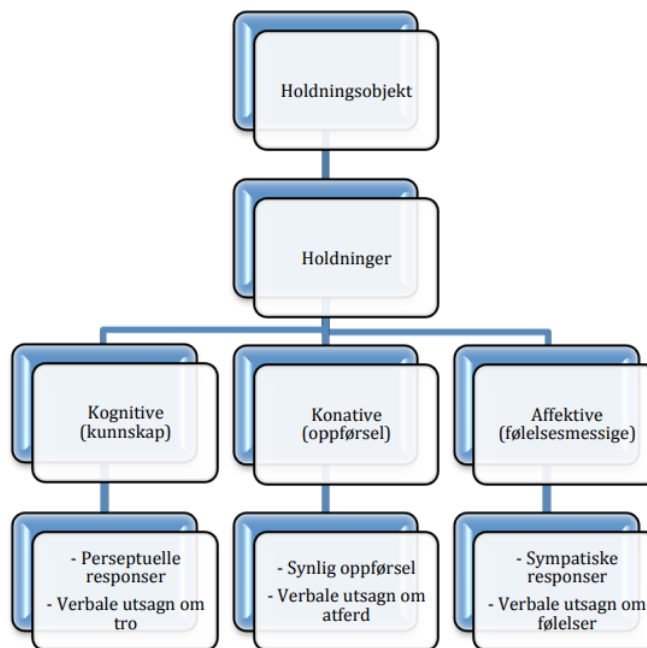


Figur 5: Elementer i yrkesetisk kompetanse (Bergem, 2014, s. 147)

2.4 Begrepsdefinisjoner

2.4.1 Holdninger

Trekomponentsmodellen til Rosenberg og Hovland (1960) (hentet fra Haugen, 2004, s. 44) beskriver ulike komponenter i holdninger hos mennesker; kognitive, konative og affektive (Figur 6). Den første komponenten er kognitive. Komponenten beskriver holdninger som bevisste og basert på det vi vet, mener eller tror om et holdningsobjekt. Dette er altså holdninger som er knyttet til kunnskap om holdningsobjektet. Komponent nummer to, konative, er holdninger som kommer til utspill gjennom handlingene våre. Det dreier seg altså ikke om hva subjektet gir uttrykk for, men hva som kommer til syne gjennom hvordan en handler. Disse handlingene kan påvirkes av hvordan en tenker andre vil oppfatte og dømme atferden deres og motivasjonen for å utføre handlingen (Garrett, 2010, s. 26). Den siste komponenten er knyttet til følelser, og hvorvidt en har positivt eller negativt ladde følelser til holdningsobjektet. Denne kommer til utspill gjennom subjektets forklaring av holdningsobjektet.



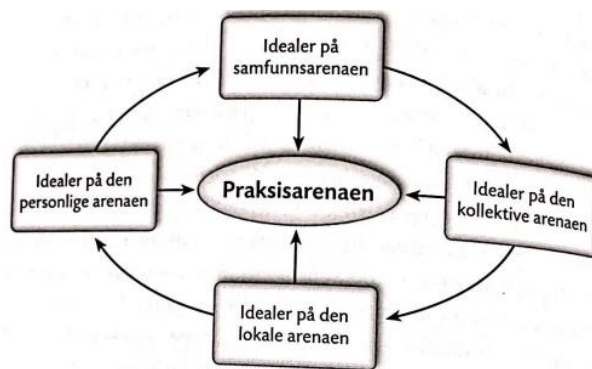
Figur 6: Trekomponentmodellen til Rosenberg og Hovland (1960) hentet fra Haugen (2004, s. 44)

2.4.2 Skolekultur

Jeg vil først definere kultur begrepet, for å komme nærmere inn på begrepet skolekultur. Kultur defineres i Bokmålsordboka som «holdninger, verdier og normer som er rådende hos en viss gruppe mennesker, i en organisasjon, en etat eller lignende.» (u.å.). I denne sammenheng vil da organisasjonen være skolen. I denne oppgaven vil skolekultur være holdninger, verdier og normer som gjelder ved den aktuelle skolen. En skolekultur forteller på denne måten noe om hva som opptar skolens ansatte, hvordan de samarbeider og hvilke sosiale spilleregler som finnes innad på skolen. Ifølge Roaldset (2015) spiller skolekulturen inn på hvor godt utviklingsarbeid lykkes. Samarbeidsorientert skolekultur har større forutsetninger for å lykkes.

2.4.3 Handlingsrom

Bergem (2014) presenterer et sentralt etisk dilemma i *Læreren i etikkens motlys*. Dilemmaet en lærer stilles ovenfor hver gang hen møter på ulike krav og forventninger. Dette dilemmaet krever at hen må gjøre prioriteringer blant ulike interesser, verdier og hensyn (s. 110). Forfatteren definerer handlingsrom som frirommet en lærer har til å foreta disse prioriteringene. Bergem hevder videre at handlingsrommet vil påvirkes av verdier og idealer rundt læreren. Disse verdiene og idealene er



Figur 7: Idealer i lærerens handlingsrom
(Bergem, 2014, s.112)

systematisert i figur 7. Samfunnsarenaen er skoleidealer som utformes av de sentrale skolemyndighetene, slik som *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*, *Læringsplakaten* og *Prinsipper for opplæringen*. Dette dreier seg om hvilke mål utdanningsarenaer skal ha og hvordan målene skal nås. De inneholder også krav til lærers faglige kunnskap og væremåte. Idealer fra den lokale arenaen vil i stor grad komme fra de krav og forventninger som skoleeier og kommunene formulerer. Det innebærer både skolepolitiske målsettinger og økonomiske prioriteringer. Foreldres og elevers ønsker, og forventninger vil også inngå i denne kategorien.

Skolekulturens verdier vil stå for kjernen i den kollektive arenaens idealer. Dette dreier seg først og fremst om å ivareta elever og lærernes egne interesser. Eksempelvis vil Utdanningsforbundets føringer vekke stort i denne kategorien. Utdanningsforbundet arbeider for barnets beste, men også medlemmenes rettigheter. Den siste kategorien er den personlige arenaen. Dette er lærerens egne holdninger, verdier og idealer, som kommer fra individuelle verdioppfatninger, tilegnede pedagogisk kunnskap og erfaringer. Alle overnevnte arenaer vil virke inn på praksisarenaen og lærerens utforming av sitt handlingsrom.

2.4.4 Emosjonell intelligens

I denne masteroppgaven brukes Wennberg (2000/2001) sin definisjon av emosjonell intelligens, heretter omtalt som EQ. Hun definerer det som evnen til å forstå og håndtere egne og andre sine følelser effektivt (s. 22). Høy emosjonell intelligens gjør det lettere å oppfatte og forstå forskjellige perspektiver, håndtere konflikter og bygge relasjoner med andre. I situasjoner som er preget av

endring, kompleksitet og lite forutsigbarhet kan høy emosjonell intelligens være et godt hjelpemiddel (s. 14).

Wennberg (2000/2001) tar i bruk sin utviklede EQ-stige, for å forklare hvordan EQ kan utvikles. Trappen gir et godt innblikk i de forskjellige sidene av emosjonell intelligens. De fem stegene er; selvinnsikt, empati, ansvar, kommunikasjon og problem- og konflikthåndtering. Selvinnsikt er evnen til å identifisere egne følelser. Dersom en har god selvinnsikt, vil en redusere risikoen for at en «faller som offer for egne og andres følelser.» (s. 32). Dersom en er god på å identifisere slike følelser i andre, vil det si at en har god empati (s. 49). Empati er altså evnen til å leve seg inn i andres følelser. Det tredje begrepet, ansvar, sikter til i hvilken grad en tar ansvar for følgende av egne handlinger (s. 52). Kommunikasjon-steget handler om å være bevisst sine handlingers effekt på andres følelser. Det kan sikte til både at man vet at man sier noe galt, men unnskylder det med eksempelvis «ikke for å være frekk, men ...». Dette gjøres ofte for å påpeke at en ikke mener å såre noens følelser, men er klar over at en uttrykker noe negativt. I motsetning til manipulasjon, hvor en bevisst ønsker å spille på noens følelser for å oppnå ønsket resultat (s. 60-61). Problem- og konflikthåndtering dreier seg om evnen til å trekke seg tilbake å se på konflikten som et felles problem som skal løses, i stedet for å ha fokus på å «vinne» konflikten (s. 68). God konflikthåndteringsevne innebærer å ikke se på konflikter som et spill hvor du skal vinne, men som en uenighet som må løses.

2.4.5 Fenomenologi

Denne oppgaven har som formål å undersøke læreres holdninger, erfaringer og opplevelser av fenomenet ufrivillig skolefravær. Masteroppgaven vil derfor ha et fenomenologisk vitenskapelig ståsted. Fenomenologi er ifølge De Castro (2003) forskning som undersøker menneskers forståelse av *sosiale fenomener*. Forfatteren argumenterer for at fenomenologi skiller seg fra naturvitenskap ved å søke den essensielle meningen av et fenomen og ikke søke å lage abstrakte teorier om fenomenet. De Castro beskriver formålet med denne metoden som søken etter menneskers erfaringer, opplevelser og forståelse av et fenomen. De Castro (2003) presiserer at antagelser og fordommer må legges bort for at denne type metode skal lykkes.

2.4.6 Epistemologisk tilnærming

Epistemisk refleksivitet er å reflektere over kunnskapens betingelser og utførelse. Ved å praktisere epistemisk refleksivitet kan en praktiker utvikle en dypere forståelse av sin egen praksis og de mulige konsekvensene av den. Det kan også bidra til å identifisere potensielle begrensninger eller blinde flekker i ens tilnærming, og åpne for alternative perspektiver og kunnskapskilder.

For praktikeren vil dette innebære å se sin virksomhet i et større perspektiv, eksempelvis ved å spørre seg om hvor ens tenkemåter og perspektiver kommer fra, hvilke idé systemer man aktiverer gjennom måten man utfører yrket på, og hva som kan være mulige effekter av å forholde seg på den måten man gjør (Nerland, 2006, s. 53).

Ifølge Nerland (2006) dreier denne formen for refleksivitet seg om å gå utover overfladiske handlinger og begynne å utforske underliggende ideer og antakelser som ligger til grunn for ens praksis. Det vil si å være bevisst på egne tankemønster og verdisystemene man bringer med seg inn i arbeidet. Epistemisk refleksivitet er altså en tilnærming som oppmuntrer praktikeren til å kontinuerlig reflektere over og utforske de underliggende faktorene som påvirker kunnskapene og praksisen deres.

3 Metode

I dette kapittelet skal jeg gjøre rede for mitt forskningsdesign. «Et forskningsdesign er en overordnet metodisk plan for den forskningen som skal gjennomføres.» (Blikstad-Balas et al., 2021). Jeg vil ta for meg hvilket instrument jeg valgte for å gjennomføre forskningen, hvordan jeg utformet spørreskjema, utvelgelses kriterier for mine informanter, samt hvordan jeg gikk fram for å skaffe informanter. Deretter vil jeg kort fortelle om gjennomføringen av undersøkelsen. Til slutt forteller jeg om analyseprosessen og diskuterer etiske valg og studiets kvalitet. At det lønner seg å ha en plan for et forskningsprosjekt er nok innlysende, men som forfatterne poengterer kan det være vanskelig å vite hva som bør inngå i planleggingen. Her vil det være snakk om å legge en god plan for hvordan jeg skal gjennomføre et prosjekt som vil knytte teori, problemstilling og resultater tett sammen.

3.1 Forskningsdesign

Mixed methods blir stadig vanligere innenfor utdanningsforskning og tverrfaglig forskning. Såkalt miksing eller integrering av kvalitative og kvantitative data gjør det mulig å sammenlikne informasjon fra ulike perspektiver for å forstå et komplekst fenomen bedre, ... (Brevik & Mathé, 2021, s. 47).

Jeg har valgt Mixed Methods, også kalt MM, som forskningsdesign. Det innebærer å kombinere kvalitative og kvantitative metoder (Brevik & Mathé, 2021, s. 47). Førstnevnte tilhører det kvalitative paradigme, som ifølge Grønmo (2020) dreier seg om å samle inn kvalitativ data, vanligvis i form av tekst. Derimot vil hyppighet falle innenfor det kvantitative paradigme, da denne dataen består av tall eller andre mengdeterner (Grønmo, 2021). Denne formen for forskningsdesign vil være hensiktsmessig i denne masteroppgaven, da jeg ønsker å belyse et komplekst fenomen fra flere sider. Forskningsdesignet mitt vil være kvantitativt, mens analyseapparatet er kvantitativt og kvalitativt. Dette fordi en både kan analysere respondentenes egne ord og handlinger, samt omfanget av personer som har lignende oppfatning.

Spørreundersøkelse vil bli brukt som metode i mitt masterprosjekt, spørreskjema som forskningsinstrument. Spørreskjema vil bruke en kombinasjon av åpne og lukkede spørsmål (Postholm & Jacobsen, 2018, sitert i Frønes & Pettersen, 2021, s. 51). Frønes og Pettersen (2021) beskriver to mulige formål med spørreundersøkelse; innsamling av data som kan brukes til å

utforske fenomener og sammenhenger eller å undersøke generaliserbarheten til resultater fra en mindre studie (s. 171). Sistnevnte formål vil være gjeldene i dette prosjektet. Jeg har gått inn i tidligere forskning på tema og hentet ut påstander, holdninger og sentrale elementer, som lærere og rektorer har til overganger og skolefraværspromatikk. Deretter har jeg utarbeidet et spørreskjema for å undersøke hvordan et større utvalg av lærere stiller seg til tematikken.

3.2 Utvalg

For å finne informanter til spørreundersøkelsen valgte jeg å bruke et formålstjenlig utvalg. Ifølge Cohen et al. (2018) er dette et utvalg med noen kriterier (s. 114). Kriteriene for utvalget var at de jobbet som kontaktlærer på ungdomstrinnet, samt at de hadde tatt imot et nytt kull til 8.trinn. For å finne disse informantene kontaktet jeg rektorer ved alle ungdomsskoler/kombinerte-skoler i Norge. Jeg begynte med å søke opp en liste over alle kommuner i Viken. Herfra gikk jeg inn i hver kommune og inn på hver skole i kommunen, for å finne epostadresser til rektor eller avdelingsleder for 8-10 trinn. Her satt jeg også et kriterium om at de kombinerte-skolene skulle ha mer enn 100 elever. Dette fordi disse skolene for det meste var fådelt, til det punktet at overganger ville være vesentlig annerledes ved disse skolene. Utenom disse kriteriene var det basert på frivillig deltakelse. Det vil si at de som har svart på undersøkelsen har gjort det av egen fri vilje.

3.3 Utforming av spørreundersøkelsen

Mitt instrument for datainnsamling er spørreskjema. Frønes og Pettersen presiserer at det er essensielt at denne er godt strukturert, gjennomtenkt og utprøvd. «Spørreskjema er instrumentet ditt for datainnsamlingen, og data av god kvalitet krever et godt instrument.» (Frønes & Pettersen, 2021, s.179). Dette krever gjennomtenkte komponenter som måler akkurat det de skal.

Spørreskjema mitt (vedlegg 2) vil først bestå av lukkede spørsmål, altså har de faste svaralternativer. Det presenteres en rekke påstander, hvor respondentene tar stilling til hvor enig de er på en skala fra 1-5. Påstandene er utformet på bakgrunn av utsagn og holdninger hentet fra tidligere forskning og mastergrader om ufrivillig skolefravær. Noen er hentet direkte og andre er kombinert, da de ser ut til å komme fra lignende holdninger/erfaringer. Jeg vil påpeke at det er publisert en klype forskning etter at jeg hadde utformet påstandene, som kunne ha endret hvordan påstandene endte opp. For å gi innsikt i hvordan påstandene er utformet vil jeg gi et eksempel. På

grunn av oppgavens omfang vil jeg ikke vise til alle sitatene som ligger bak utformingen av påstanden, men et par eksempler;

Vanskeligst er faktisk de sakene der du skal samarbeide med andre linja kanskje, eller andre tverrfaglige etater fordi vi ser hvor dyrebar hver eneste dag er for eleven men så er det kanskje et annet tidsperspektiv for andre linja (...) (Hidle, 2015, s. 34).

Her uttrykker en av informantene fra studien til Hidle (2015), om skolepersonells kunnskap og håndtering av ufrivillig skolefravær, at samarbeid med hjelpeinstanser ofte er vanskelig på bakgrunn av et urealistisk tidsbilde. En av lærerne fra Amundsen et al. (2020) sin undersøkelse uttrykker god erfaring med hjelpeinstanser:

Vi har faktisk fått god hjelp fra PPT. Dette har hatt å gjøre med at vi har en fast kontaktperson i PPT som har en dag der hun er plassert på vår skole. Vi kjenner henne godt og hun kjenner skolen. Dette er nok svært personavhengig.

På bakgrunn av disse og lignende kommentarer har jeg utformet påstanden; "Samarbeid med hjelpeinstanser/støttefunksjoner fungerer godt.», for å få et innsyn i hvordan en større gruppe lærere opplever samarbeidet. Hensikten med påstandene er å undersøke hvorvidt en større gruppe lærere deler disse holdningene, samt få et innsyn i deres opplevelse av ufrivillig skolefravær. Neste del av spørreskjemaet består av 13 forskjellige faktorer, hvor respondenten får i oppgave å velge de tre de mener har størst innvirkning på ufrivillig skolefravær. Dette gjøres for å styrke innsynet i deres oppfatning av årsaksbilde til ufrivillig skolefravær. Avslutningsvis vil det være et åpent kommentarfelt hvor respondentene har mulighet til å komme med supplerende tanker og kommentarer. Her vil det være nyttig å se hvilke aspekter de selv velger å trekke frem som vesentlige. Fordeler og ulemper ved spørreskjema vil jeg komme tilbake til under 3.6 Forskningens kvalitet, knyttet til validitet og reliabilitet.

Første utkast av spørreskjema ble revidert i samarbeid med veileder. Her ble det lagt til og endret noen påstander. Enkelte av påstandene er noe negativt/positivt ladet. Etter diskusjon med veileder valgte jeg å beholde de slik de var, da formålet er å undersøke om en større gruppe lærere deler oppfatningene/holdningene som påstandene er utformet fra. I tillegg ble de 13 faktorene i del 2 utarbeidet. De ble utarbeidet for å danne et klarere bilde av lærerens opplevelse av risikofaktorer for ufrivillig skolefravær. Spørreskjemaet ble deretter utprøvd på en medstudent. Dette ble gjort for

å sikre at spørsmålene var klare og tydelige, og samtidig redusere risikoen for misforståelser. Utprøvingen førte ikke til endringer i spørreskjemaet.

3.4 Gjennomføring av spørreundersøkelsen

Invitasjon til å delta på spørreundersøkelsen ble sendt til alle ungdomsskoler samt kombinerte skoler med over 100 elever. Se invitasjonseposten i vedlegg 1 og beskrivelse av rekruttering i 3.2.

Invitasjonen ble sendt til rektor ved ungdomsskoler og avdelingsledere for 8-10 trinn på kombinerte skoler. Dette vil si at det er opp til rektor eller avdelingsleder om invitasjonen skal deles for lærere ved deres skole, og hens opplevelse av viktigheten til undersøkelsen er en faktor. For å øke sjansen for å få flere til å distribuere invitasjonen har jeg i invitasjonsbrevet lagt vekt på at undersøkelsen er anonym, kort og effektiv, samt at den omhandler et underforsket tema. Dette er også lagt vekt på for å øke sjansen for at lærere velger å svare. Etter at invitasjonene var sendt, satte jeg svarfrist på 1 måned. Jeg ønsket å gi nok tid til at flest mulig hadde rom til å svare, men kort nok tid til å redusere risikoen for at de utsatte og glemte å svare. I tillegg ønsket jeg svar innen juleferien, slik at jeg kunne begynne på analyseprosessen.

3.5 Analyse, koding og tolkning av data

3.5.1 Deskriptiv statistikk

Deskriptiv statistikk innebærer å bruke statistiske målinger for å forstå og beskrive datamaterialet. «Brukes for å organisere og beskrive dataene på en enkel og oversiktlig måte ved hjelp av noen viktige egenskaper og karakteristikk.» (Frønes & Pettersen, 2021, s. 192). Dette inkluderer sentraltendens og spredningsmål. Sentraltendens forteller oss hva det «typiske» svaret på påstanden er, mens spredningsmål viser til hvor sprett svarene er. Målet med å bruke deskriptiv statistikk på påstandene er å skape et bilde av gruppens enighet til påstandene. Her vil typetall, median og gjennomsnitt brukes til å fortelle hvordan gruppen som helhet stiller seg til en påstand. Standardavvik vil brukes til å si noe om hvor enig gruppen er. Desto høyere standardavvik, desto mindre enige er respondentene. Dette ble gjort ved hjelp av funksjoner i Microsoft Excel, for å redusere menneskelige feil.

3.5.2 Tematisk analyse

Det siste feltet i spørreundersøkelsen er et åpent kommentarfelt, hvor respondentene har mulighet til å komme med supplerende kommentarer som de føler er viktig å formidle. De har også muligheten til å beskrive fenomenet med egne ord. For å analysere kommentarene har jeg valgt å hente inspirasjon fra Braun og Clarke (2006) sin beskrivelse av tematisk analyse. Analysen tar sikte på å forkorte respondentenes ytringer og hente ut temaer som viser seg i kommentarene, noe som plasserer analysemetoden innenfor hermeneutisk fenomenologi. Temaene jeg trekker ut fra kommentarene vil bli brukt som grunnlag for kodene. Kodene har som formål å representere et emne, altså en ting, et objekt eller et konsept. Kodene mine vil altså bli utviklet basert på datamaterialet induktivt, og ikke utviklet på forhånd deduktivt. Som ifølge Braun og Clarke (2006) er de to mulige måtene å utarbeide koder på.

Første steg var å lese igjennom kommentarene for å få en overfladisk forståelse av datamaterialet. Steg nummer to var å gå dypere inn i kommentarene. Dette gjorde jeg ved å legge kommentarene i et Word-dokument, for deretter å lese igjennom og noterte meg hvilke temaer som gikk igjen i en tabell i Word. Fra disse lagde jeg koder. To eksempler er *Komplekst* og *Hjelpeinstanser*. Deretter gikk jeg inn i kommentarene og noterte meg hver gang jeg plasserte en kommentar i en kode. Jeg markerte hvilken del av kommentaren jeg plasserte med en farge. I tabellen i Word hadde jeg også gitt hver kode en farge. Etter å ha gjennomført dette for kodene jeg hadde satt, valgte jeg å lage underkoder for kodene med flest treff. Eksempelvis delte jeg *hjelpeinstanser* inn i *positiv* og *negativ opplevelse*. Jeg gikk inn i datamaterialet på nytt for å sortere nøyere, med tanke på underkodene. For å eksemplifisere prosessen har jeg valgt å vise en prosess med en kommentar. Først har jeg markert den med gul, fargen jeg hadde tildelt koden *hjelpeinstanser*.

Det er ofte mange instanser inne i bildet, og det er ikke alltid at de andre instansene har et realistisk bilde av ressursene skolen har til å følge opp elever med skolevegning, hvis det eller er en "normalelev" uten sakkyndig vurdering/IOP. Det er svært tidkrevende å for eksempel møte elev ved skoledagens start, sende hjem detaljerte læreplaner for hver uke og følge opp skolearbeid og ellers

følge opp kontakt med hjem, skoleledelse, BUP osv. Man kan også føle at man blir stående alene i problematikken, og føler at man ikke strekker til for "man kan alltid gjøre litt mer".

Figur 8: Eksempel på fargekode i Word; Hjelpinstanser

Deretter har jeg markert den med lysegul, i underkoden negativ opplevelse.

Det er ofte mange instanser inne i bildet, og det er ikke alltid at de andre instansene har et realistisk bilde av ressursene skolen har til å følge opp elever med skolevegning, hvis det eller er en "normalelev" uten sakkyndig vurdering/IOP. Det er svært tidkrevende å for eksempel møte elev ved skoledagens start, sende hjem detaljerte læreplaner for hver uke og følge opp skolearbeid og ellers

følge opp kontakt med hjem, skoleledelse, BUP osv. Man kan også føle at man blir stående alene i problematikken, og føler at man ikke strekker til for "man kan alltid gjøre litt mer".

Figur 9: Eksempel på fargekode i Word; Negativ opplevelse

Det er viktig å presisere at jeg ikke har hatt fokus på form og struktur i kommentarene. Det er kun innholdet i kommentarene som har vært vesentlige.

3.6 Forskningens kvalitet

Å være transparent er et godt verktøy for å sikre både validitet og reliabilitet i forskningen. Validitet og reliabilitet er med på å sikre troverdigheten til et forskningsprosjekt. I dette avsnittet skal jeg argumentere for hvordan jeg har jobbet for å opprettholde begge. «Forskningen din skal være transparent gjennom hele forskningsprosessen» (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s.43). Åpenhet har vært mitt viktigste virkemiddel for å sikre transparens.

Validitet er ifølge Frønes og Pettersen (2021) hvor sikkert det er at du måler ønsket fenomen (s. 200-201). Eksempelvis hvor sikker du er på at termometeret ditt faktisk måler temperaturen riktig. At den viser stabile målinger over en lenger periode, betyr ikke at den viser riktig temperatur. På samme måte kan det være sammenheng og stabilitet i resultatene, men det betyr ikke nødvendigvis at de måler korrekt fenomen. I begrunnelsen for valg av tema fortalte jeg om min egen interesse for tema. Dette gjør at det har vært ekstra viktig å være bevisst en distansering fra

funnene. Dette for å ikke risikere å håndplukke resultater som best støtter forskningsspørsmålene (Frønes & Pettersen, 2021, s. 204). For å sikre dette har jeg fokusert på ærlighet og transparens. En økt transparens, sammen med detaljerte beskrivelser av prosessen, vil hjelpe leseren til å forstå og vurdere forskningen selv. Jeg vil også legge til at jeg har gjennomgått prosessen med en medstudent for å sikre den tematiske analysen.

Reliabilitetsbegrepet dreier seg om hvor presise eller stabile målingene er (Frønes og Pettersen, 2021). For å sikre reliabiliteten involverte jeg veileder og medstudent i utforming og pilotering av spørreundersøkelsen. Dette for å redusere risikoen for misforståelser. Dette var spesielt viktig, da spørreundersøkelser ikke gir mulighet for oppklaringer av spørsmål eller svaralternativer. Spesielt her må ledende spørsmål nevnes. Som nevnt tidligere var det en overveining om de ledende påstandene skulle få stå eller redigeres. Valget her falt på å la de stå, da det var slik de fremsto originalt. Dersom de hadde blitt endret, ville ikke undersøkelsen på samme måte undersøkt læreres enighet i påstandene. I tillegg var det viktig å ha respondenter som har tatt imot nye elevkull og undervist 8.trinn. En av respondentene hadde ikke tatt imot et nytt elevkull, dette førte til at svaret ble slettet. At kriteriene som var satt for utvalget ikke var oppfylt, kunne svekket målingenes reliabilitet. Dette kom fram av en kommentar fra respondenten selv, noe som gjorde meg oppmerksom på at det burde vært et spørsmål om hvorvidt de hadde tatt imot et nytt elevkull. Dette sto i informasjonen som fulgte undersøkelsen, men det hadde vært en styrke å dobbeltsjekke. Det er også en mulighet for at respondentene svarer det de tror jeg vil de skal svare eller det de tenker de burde svare. I tillegg kan det være noen som svarer fort for å bli ferdig.

Undersøkelsen har visse begrensninger når det gjelder generaliserbarhet, men den gir likevel verdifull innsikt i konteksten den ble gjennomført i. Med tanke på ekstern validitet, som handler om gyldigheten av å trekke slutninger fra studiens kontekst til en bredere eller andre kontekster (Kleven, 2008, s. 229-230), kan det være utfordrende å generalisere denne studiens funn. Det er viktig å erkjenne at mine funn er basert på et formålstjenlig utvalg på 242 respondenter. Invitasjonen ble sendt til over 300 ungdomsskoler, det vil si at svarprosenten ikke er høy. Selv om svarprosenten er lav, kan 242 respondenter likevel fortelle noe. Spesielt med tanke på at de er spredt utover landet. Respondent Ezra kommenterer på undersøkelsen: «Det er vanskelig å gi generaliserte meninger om skolevegring, fordi hver sak er forskjellig». Ezras kommentar understreker viktigheten av å være forsiktig med generaliseringer, og å anerkjenne at resultatene

fra min undersøkelse kun kan brukes til å trekke slutninger innenfor den spesifikke konteksten og blant de deltakerne som deltok. Selv om funnene ikke nødvendigvis kan generaliseres til alle ungdomsskolelærere, kan de likevel gi innsikt og informasjon som kan være nyttig for å forstå og adressere fenomenet.

Spørreundersøkelse gjør det mulig å samle inn data fra et stort antall respondenter på en kostnadseffektiv måte. Dette gjorde det mulig å samle inn en større gruppe læreres holdninger og meninger. I tillegg gjør metoden det mulig å opprettholde total anonymitet, noe som kan bidra positivt på oppriktigheten til svarene. Det vil alltid være en risiko for at respondentene svarer det de tror de burde svare på spørsmålene. Forsikring om helt anonymitet kan bidra til å redusere denne risikoen. Beklageligvis vil det være begrensede muligheter for oppfølgingsspørsmål eller klarering dersom svarene ikke er tilstrekkelige. Dette virker også andre vei, altså at respondentene ikke vil ha muligheten til å få utdyping av spørsmål de ikke har forstått.

3.7 Etske betraktninger

Ifølge Personopplysningsloven (2018) skal en kun innhente personopplysninger i nødvendige situasjoner. I mitt masterprosjekt kom jeg fram til at det ikke ville være nødvendig med personopplysninger. Jeg forhørte meg med personvernansvarlig angående meldeplikt til NSD: Norsk senter for forskningsdata (nå Sikt). På anbefaling meldte jeg prosjektet til NSD, på bakgrunn av at jeg hadde et åpent kommentarfelt hvor jeg ikke har kontroll over hva respondentene skriver. Jeg fikk tilbakemelding fra NSD om at dersom jeg la inn en oppfordring om å ikke gi personopplysninger i kommentarfeltet, var ikke prosjektet meldepliktig. I eposten som ble sendt til respondentene var det informasjon om prosjektet, hvordan svarene skulle behandles, anonymitet og forskerens kontaktinformasjon. Denne informasjonen skulle bidra til at respondentene kunne gi et informert samtykke. Et informert samtykke er ifølge Bahun (2022) basert på tilstrekkelig informasjon. For å sikre helt anonymitet blir nettskjema.no brukt. Nettskjema.no har systemer som sørger for at personopplysninger og IP-adresser ikke blir lagret. Nettsiden har også funksjoner som sørger for sikker innsamling og oppbevaring av data.

4 Resultater

Det er et punkt respondentene ser ut til å være enige om; ufrivillig skolefravær er komplekst. Dette kapittelet skal ta deg igjennom funnene som har ledet til denne konklusjonen. Gjennom narrative vignetter vil du møte Anne, Tom og Sara, som skal forsøke å ta deg igjennom lærernes holdninger om større behov for retningslinjer, det sammensatte årsaksbilde til ufrivillig skolefravær og individuelle faktorerers innvirkning på ufrivillig skolefravær.

Problemstillingen for masteroppgaven er som følger:

Hvilke faktorer oppfatter lærere som viktige for å forebygge og håndtere ufrivillig skolefravær blant elever på ungdomsskolen? En undersøkelse av læreres holdninger, erfaringer og oppfatninger.

Jeg vil presentere funnene under forskningsspørsmålene:

1. Hvordan vurderer lærere informasjonsflyten om et nytt elevkull, og hva ser de på som viktig for å sikre en god overgang fra barneskole til ungdomsskole?
2. Hvilke holdninger, erfaringer og oppfatninger har lærere knyttet til ufrivillig skolefravær?
3. Hvilke faktorer oppfatter lærere at har størst innvirkning på ufrivillig skolefravær?

4.1 Hvordan vurderer lærere informasjonsflyten om et nytt elevkull, og hva ser de på som viktig for å sikre en god overgang fra barneskole til ungdomsskole?

Det er vanskelig å si hva som er utløsende, men det er ofte underliggende problemer som "eskalerer" når det stilles nye krav på ungdomsskolen, både faglig og til selvstendighet når det gjelder å bygge og opprettholde relasjoner. (Angela)

Første del av spørreundersøkelsen er 15 påstander som respondentene skal ta stilling til på en 5-skala, der 1 er helt uenig og 5 er helt enig. Som beskrevet i 3.5.1 har jeg tatt i bruk deskriptiv statistikk for å analysere dataene. Jeg vil spesielt se på to verdier knyttet til hver påstand; gjennomsnitt og standardavvik. Gjennomsnitt vil bli brukt til å si noe om hvorvidt respondentene som en helhet er enige med en påstand. Et gjennomsnitt på 3 vil regnes som at respondentene stiller seg relativt nøytrale til påstanden. Standardavvik vil brukes som et mål på hvor enige respondentene er innad. Jeg vil regne et standardavvik på 1 som høyt. Dersom standardavviket er

ca. 1 vil jeg se det i samsvar med typetall, median og gjennomsnitt. Eksempelvis; påstand 12. hvor standardavviket er 0.97. Dette er et relativt høyt standardavvik, som blir støttet av spredning mellom typetall (3), median (4) og gjennomsnitt (3.58).

Påstand	Typetall	Median	Gjennomsnitt	Standardavvik
Jeg opplever å få god og tilstrekkelig informasjon om et nytt elevkull fra barneskolen.	4	4	3,46	1,04
Jeg erfarer at informasjonen fra barneskolen hjelper meg i mitt arbeid med elevoppfølging.	4	4	3,53	0,98
Skolen har klare rutiner for mottagelsen av et nytt elevkull.	5	4	4,17	0,9
Samarbeid med hjemmet er viktig i overgangen fra barneskolen til ungdomskolen.	5	5	4,62	0,68
Elever burde begynne med blanke ark når de begynner på ungdomskolen.	3	3	3,36	1,24
Det er viktig å bygge gode relasjoner tidlig	5	5	4,96	0,29
Klassemiljø er viktig for å sikre et godt psykososialt miljø.	5	5	4,97	0,29
Elever kan utvikle problematisk fravær ved overgangen mellom barne- og ungdomskolen.	3	4	3,73	0,96
Det er et klart system ved skolen for å fange opp problematisk fravær.	4	4	3,94	0,94
Skolen har klare rutiner for hvordan vi handler dersom vi blir bekymret for en elev sitt fravær.	5	4	4,08	0,95
Foresatte gjør det for lett å være hjemme i dag.	3	4	3,61	0,96
Foresatte er for ettergivende.	3	4	3,58	0,97
Det er vanskelig å skille mellom skolevegring og skulk.	4	3	2,94	1,11
Samarbeid med hjelpeinstanser/støttefunksjoner fungerer godt.	3	3	3,10	0,97
Jeg har fått nok informasjon om ufrivillig skolefravær til å føle meg trygg på håndtering.	3	3	3,01	1,05

Tabell 1: Deskriptiv statistikk over påstandene

4.1.1 Behov for klarere retningslinjer for overgangsprosessen

Åtte av påstandene sier noe om hva lærerne ser på som viktig i overgangen og hvordan de opplever mottakelsen av et nytt elevkull. Under vil jeg formidle resultatene av påstandene knyttet til overganger fra tabell 1. Jeg vil ta i bruk narrative vignetter, korte fiktive historier, for å demonstrere lærerens svar. I enkelte av vignettene vil jeg bruke kommentarer fra respondentene. Dette vil markeres ved sitattegnet og et anonymisert navn på respondenten. Vignettene vil for ordens skyld plasseres i tekstbokser.

På personalrommet satt de tre lærerne Anne, Tom og Sara, og diskuterte informasjonen de hadde fått fra barneskolen om det nye elevkullet som skulle begynne til høsten. -Jeg mener vi har fått god og tilstrekkelig informasjon om elevene fra barneskolen. Det vil være til stor hjelp i arbeidet med elevoppfølging, sier Anne. Tom rynket på nesa og sa -Jeg er ikke enig. Vi har fått en generell oversikt over elevene, men det er det. Jeg tenker vi må gjøre en stor jobb selv for å lære elevene å kjenne. Sara tenkte seg om før hun poengterte at hun verken var enig eller uenig. Anne nikket forståelsesfullt, mens Tom ristet på hodet og sa – Jeg tror vi må være forsiktig med å legge for mye vekt på informasjonen vi får fra barneskolen uansett. Jeg synes det er «Viktig å tenke blanke ark når elevene begynner på ungdomsskolen for å bryte gamle mønstre» (Penny). Sara tenkte seg om før hun la til at hun tenkte det var fint med blanke ark for noen elever, men at enkelte har behov for tiltak i overgangen.

Vignetten over er basert på fire påstander hvor respondentene samlet er noe enige om påstandene, men uenige innad. Første påstand går på om de opplever å få god og tilstrekkelig informasjon om det nye elevkullet fra barneskolen. De er altså noe enige med påstanden, men er veldig uenig innad. Denne påstanden har et av de høyeste standardavvikene (1.04) i oppgaven. Her ser vi ytterpunktene med Anne og Tom, som er helt uenige om de får nok informasjon eller ikke. Videre er de splittet på om de erfarer at informasjonen fra barneskolen hjelper de i arbeidet med den nye elevgruppen, lignende resultat som forrige påstand. Denne kan knyttes sammen med forrige påstand, dersom du ikke opplever at du får nok informasjon er det naturlig at du erfarer informasjonen som lite nyttefullt. Etter å ha jobbet med resultatene av undersøkelsen, ble jeg interessert i hvorvidt det var en sammenheng mellom disse to påstandene. Noe det ser ut til å være.

	God nok info (4&5)	Nøytral (3)	Ikke god nok info (1&2)
Hjelper	41.3%	9.1%	3.7%
Nøytral	11.6%	13.2%	5.4%
Hjelper ikke	0.8%	3.3%	11.6%

Tabell 2: Sammenheng mellom om de får god nok informasjon og om den hjelper.

Tom presiserer også at en burde være forsiktig med å bruke informasjonen fra barneskolen for flittig og gi elevene en sjanse til å starte med «blanke ark». Sara poengterer at selv om dette er fint for enkelte elever, er det mange elever som vil ha behov for tiltak i overgangen. Påstand tre, om hvorvidt elever burde begynne med «blanke ark», hadde det største standardavviket (1.24) av alle påstandene. Respondentene er fortsatt noe enige samlet, som kan illustreres ved at «det er fint for enkelte elever». Elever som er i risikogruppen for å utvikle problematisk fravær vil spesielt ha behov for tilrettelegging i overgangen. Lærerne er derimot noe uenige innad om muligheten for at elever utvikler problematisk fravær i overgangen.

Anne sa seg enig med Sara og la til at hun mente noe av det viktigste ved mottagelsen av et nytt elevkull, er å bygge gode relasjoner tidlig. Tom nikket og sa -Jeg er helt enig i det. Jeg har opplevd at når elevene har et godt forhold til lærerne og medelevene, så går det mye bedre på skolen. -Ja, og klassemiljø er også utrolig viktig. Vi må jobbe aktivt med å skape et positivt og inkluderende miljø for alle elevene, sa Sara. Anne nikker ivrig og svarer -Absolutt, og det gjelder spesielt når det kommer til det psykososiale miljøet. Vi må sørge for at elevene trives på skolen og føler seg trygge. Tom legger til at samarbeid med hjemmet også er avgjørende i overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen. - Foreldrene er en viktig ressurs, og vi må involvere dem aktivt i arbeidet med elevoppfølgingen. Både Anne og Sara sier seg enige med dette.

Samtalen mellom Anne, Tom og Sara over er basert på fire påstander knyttet til overgangen mellom barne- og ungdomsskolen. Respondentene var enig både innad og med disse påstandene. Det er spesielt viktigheten av relasjoner og klassemiljø respondentene er enige om. Begge påstandene har et gjennomsnittlig svar på nesten 5 og et standardavvik på 0.29. Som betyr at svært få av respondentene har svart noe annet enn 5. Det er også enighet om at samarbeid med hjemmet er viktig for å sikre en god overgang, selv om respondentene er noe mer uenige om dette.

Jeg vil også adressere påstanden; «Skolen har klare rutiner for mottagelsen av et nytt elevkull». Den har et standardavvik på 0.9. Dette standardavviket er litt høyt i forhold til resten, men litt lavt i forhold til påstandene over. Derfor har jeg sett det i sammenheng med sentraltendensen. Typetallet er 5, medianen 4 og gjennomsnittet 4.17. Dette forteller meg at de er enige om påstanden, men uenige om hvor enige de er med den.

4.1.2 Ufrivillig skolefravær begynner gjerne før overgangen

Fra den tematiske analysen kommer det frem en erfaring om at skolefraværspromatikken gjerne begynner før ungdomsskolen. Angela, Penny og Lara påpeker at dersom en elev har utviklet unngåelsesatferd eller overdreven frykt på barneskolen, har denne gjerne fått «satt seg». Da blir det vanskeligere å skulle jobbe med eleven. Unngåelsesatferden har blitt innarbeidet i eleven og jo lenger de har fått vinne, jo lenger tid vil det ta å bryte mønstrene. Penny uttrykker det slik:

... Sjeldent jeg har sett at skolevegring kommer på ungdomsskolen. Har som regel lang historie. (min erfaring i alle fall) Viktig å tenke blanke ark når elevene begynner på ungdomsskolen for å bryte gamle mønstre. Ser dessverre at slike mønstre er "godt" innarbeidet og tar lengre tid en u-skole tiden for å bryte.

Lara forteller om en lignende oppfatning, men trekker i tillegg inn vanskeligheten av å jobbe med en elev som ikke er til stede. Dette vil være ekstra vanskelig ved overganger, da lærerne ikke kjenner eleven. Vanskelighetsgraden for tilbakeføring vil vokse jo lenger eleven ikke møter.

Min erfaring er at utfordringer knyttet til skolevegring ofte har begynt lenge før elevene kommer til oss. Vi har derfor enkelte elever som ikke møter ved oppstart, noe som er mer krevende enn å jobbe med dem som er noe tilstede fra start. (Lara)

4.2 Hvilke holdninger, erfaringer og oppfatninger har lærere knyttet til ufrivillig skolefravær?

I dette masterprosjektet har jeg vært særlig interessert i hvilke holdninger lærere har til ufrivillig skolefravær. Blant mine respondenter er de mest fremtredende; Ufrivillig skolefravær er komplekst og er preget av et vidt årsaksbilde, foresattes psykiske helse virker inn på barna, holdninger smitter over på barna, hjelpeapparatet bruker for lang tid og at det må mer ressurser til for å håndtere ufrivillig skolefravær godt. Under dette forskningsspørsmålet vil jeg først presentere funnene fra

påstandene knyttet til ufrivillig skolefravær, fra tabell 1, deretter funnene fra den tematiske analysen.

4.2.1 Det oppleves vanskelig å skille mellom skolevegring og skulk

Anne, Sara og Tom fortsatte diskusjonen, men bevegde seg over på involvering av foresatte og fravær. Anne uttrykte sin bekymring rundt det å ha et klart system for å fange opp fravær tidlig. -Jeg tror vi kan forberede systemene våre, for å bli bedre på å fange opp fravær tidlig. Vi må ha klare kriterier for hva som anses som problematisk fravær, og hvordan vi skal følge det opp. Sara var enig, -Ja, og ledelsen må sørge for at alle er klar over når og hvordan de skal gå frem. Tom nikket og sa – Ja, og jeg tror også at vi må involvere foresatte tidlig hvis vi ser at en elev har høyt fravær. Selv om jeg tenker at foresatte er mer ettergivende i dag. Sara skyter inn at - «Det er vanskelig for meg å vite om foreldre er for ettergivende» (Siri), da jeg ikke ser hvilke kamper de kjemper i hverdagen. Anne var litt enig og sa -Jeg tror likevel at noen foresatte kan være for ettergivende når det gjelder fravær. Vi må gi tydelig informasjon om hvorfor det er viktig at elevene er på skolen og jobbe med foresatte om å få dette til.

Vignetten over er basert på påstandene knyttet til fraværssystem og ettergivenheten til foresatte. Det er uenighet om alle påstandene. Angående fraværssystemet er de uenige på den øvre delen av skalaen, altså er de samlet enige om at skolene har systemer, men det kan se ut til at de er uenige om hvor godt disse fungerer. Om ettergivenheten til foresatte er de derimot mer sentrerte. Det vil si at de er spredt rundt midten av skalaen; altså er respondentene uenige om foresatte er for ettergivende eller ikke. Dette vil vi komme tilbake til under hjemmeforhold i neste delkapittel.

Sara nikket og sa -Jeg tror det er viktig å samarbeide godt med foresatte, «Ved godt skole-hjemsamarbeid kan vi tidlig skille skolevegring fra skulk.» (Ronny). Tom ristet på hodet og la til – Jeg synes det er vanskelig å skille mellom skolevegring og skulk. Det er ikke alltid like lett å vite hva som ligger bak fraværet til en elev. Anne tenkte seg om før hun la til at det spesielt var vanskelig når de ikke fikk nok informasjon om elevens situasjon. Hun forteller videre at hun ikke alltid føler seg trygg på hvordan hun skal håndtere ufrivillig skolefravær. -Ja, jeg er enig. Jeg føler at jeg ikke har fått nok informasjon om ufrivillig skolefravær til å føle meg trygg på håndteringen. Sara sukket og sa - Vel, jeg tror at hvis vi jobber tett sammen og har god kommunikasjon med hverandre, så vil vi kunne få den informasjonen vi trenger for å håndtere skolevegringen. Anne og Tom nikket, men det var tydelig at de ikke var helt enig med henne. Diskusjonen fortsatte rundt bordet, og det virket som om de hadde litt ulike oppfatninger av hvordan skolen best kan forberede lærerne på håndtering av ufrivillig skolefravær.

Til slutt er det tre påstander respondentene er uenige om; hvor vanskelig det er å skille mellom skulk og skolevegring, om de har fått nok informasjon og om samarbeid med hjelpeinstanser fungerer. Her finner vi påstanden med nest høyest standardavvik (1.11), som spør om det er vanskelig å skille mellom skolevegring og skulk. Det er tydelig at en del av respondentene opplever at det er vanskelig å skille mellom ulike typer fravær, men det er også en gruppe som opplever at de får det til. De fleste respondentene opplever at det er vanskelig, dette kommer frem av typetall 4, som tilsvarer «litt enig».

4.2.2 Den tematiske analysen

Det er 52 av respondentene som har valgt å legge igjen en tilleggskommentar på spørreundersøkelsen. I dette underkapittelet vil jeg gå nærmere inn på hvilke resultater jeg har fått etter å ha gjennomført den tematiske analysen. Når respondentene skal beskrive ufrivillig skolefravær med egne ord er det komplekst, hjemmet, ressurser og hjelpeinstanser som brukes hyppigst. Jeg vil videre ta for meg hva som ble sagt i sammenheng med disse kodene.

Koder	Antall registrert
Komplekst	18
Hjemmet	16
Ressurser	15

Hjelpeinstanser	13
Psykisk helse, Godt Samarbeid	7
Stigende Problem, Årsak	6
Forebygge, Relasjoner, Overganger	5
Individualisert virkelighetsoppfatning	4
Mobbing, Skulk	2

Tabell 3: Koder fra den tematiske analysen

Antall registrerte koder vil ikke nødvendigvis stemme overens ved koder og underkoder, dette fordi enkelte kommentarer var lange og trekker inn flere av underkodene.

Underkoder	Antall registrert
Hjemmeforhold	13
Hjem og Skole plasserer skyld	4
Komplekst	18
Positiv opplevelse hjelpeinstanser	3
Negativ opplevelse hjelpeinstanser	11
Ekstra personale	8
Personale med kunnskap/erfaring	5
Tid	6

Tabell 4: Underkoder fra tematisk analyse

4.2.2.1 Komplekst

Sara gikk inn på arbeidsrommet sitt og satt seg ned på kontorstolen sin. Hun sukket mens hun så på Anne og sa -Jeg vet ikke hva mer jeg skal gjøre, situasjonen med Emma virker umulig å løse. Anne ser med medlidenhet på Sara -Jeg skjønner at situasjonen er frustrerende, hun vil fortsatt ikke møte på skolen? Sara ristet på hodet -Nei, hun får vondt i magen bare av tanken på skolebygningen. Det vanskeligste er at hun ikke klarer å uttrykke hva som er problemet. Anne nikker og sier – «Ufrivillig skolefravær er svært komplekst og hver sak er individuell. Min erfaring er at det sammensatt av både ting skolen kan legge til rette for og at det er nødvendig å trene på å møte situasjoner som er vanskelig å håndtere for den enkelte.» (Sheldon).

Hovedtema som gjennomlyser både mitt datamateriale og tidligere forskning er at ufrivillig skolefravær er svært komplekst. Dette kommer til uttrykk i vignetten over; Emma vil ikke på skolen og det er vanskelig å komme til bunns i hvorfor. Katrine kommenterer på dette:

Jeg skriver aldri kommentar på spørreundersøkelser, men denne gangen er det verdt unntaket. Det er vanskelig for en lærer å komme til bunns i hvorfor en elev vegrer seg for å gå på skolen. Eleven kan forklare med ord at det er vanskelig med fag, utrygt og mobbing, men vi ser tegn på at det ofte stikker dypere – og jeg får ofte følelsen av at det er noe vi ikke fanger opp om oppvekst/hjemmeforhold...

Undersøkelsen viser at det er svært vanskelig å skulle danne et bilde av hva som fører til ufrivillig skolefravær og hvordan det kan løses. Flere av respondentene uttrykker en versjon av kommentaren over, enten direkte som kompleksitet eller som et sammensatt problem. Med sammensatt siktes det til årsaksbilde, eksempelvis Rebekka:

Synes det skulle vært mulig å krysse av flere/rangere de faktorene, da man opplever at den ene gjerne utløser/er i sammenheng med flere o.l Helt klart veldig komplekst ...

Jeg vil også legge til at flere av respondentene påpeker at det er vanskelig å velge kun tre faktorer i rangeringen. De har gjerne kommentert noe lignende:

Å velge 3 faktorer er vanskelig når det kan være alle som er nevnt (Leonard)

Jeg har da tolket dette til å tilhøre koden «komplekst», da det uttrykker at det ikke finnes noe fasitsvar på årsaker.

4.2.2.2 Hjemmet

Anne så opp når Sara kom inn på kontoret -Hvordan var møtet? Sara sukket og sa -Det var vanskelig. «Jeg opplever at foreldene, sikkert i aller beste mening, har gått med på fortellingen om at verden/de andre/skolen er en utrygg arena. Jeg tror foreldrene undervurderer hvor mye inntrykk fra useriøse aktører på nett påvirker virkelighetsoppfatningen til barn ...» (Stine). Anne nikket og sa -Jeg skjønner at du kan sitte med den opplevelsen, min erfaring er at «... hjemmet har helt klart en avgjørende rolle, både på godt og vondt.» (Rebekka). Sara satt seg ned i kontorstolen sin og sa – Jeg føler det er vanskelig at «foresatte hjemme er "redde" sammen med eleven» (James). Det kan virke som om det «forsterker og tilrettelegger skolevegringen. ...» (James).

Vignetten over beskriver respondentens erfaringer og opplevelser med hjemmet i ufrivillig skolefravær saker. Hjemmet nevnes i forskjellige kontekster; holdninger, ettergivenhet, foreldres psykiske helse og en tendens foresatte og skole har til å «skylde» på hverandre. Sara åpner med en kommentar fra Stine, som uttrykker at foreldrene går med på forestillingen om at skolen er en utrygg arena. Dette kan tyde på en ettergivenhet og individualisert holdning. Holdninger trekkes frem som en essensiell faktor av flere respondenter, eksempelvis Kristen:

Jeg opplever få tilfeller med skolevegring i min klasse, men at det er en tydelig sammenheng med holdninger hjemme når det først forekommer. ...

Der respondentene har trukket fram ettergivenhet har det enten vært i form av at de for lett støtter opp om elevens redsel, slik som nevnt over, eller dårlige rammer hjemme.

... Noen elever er oppe hele natta og ikke er i stand til å stå opp om morgenen, noe som tilsier at foreldrene ikke følger med sine barns døgnrytme. ... (Odin)

Foreldres psykiske helse trekkes også frem. Enten ved at de er «redde» sammen med eleven, slik som vi ser at Sara føler på i vignetten over, eller eksplisitt nevning av deres psykiske helse:

Har hatt 8 skolevegrere som kontaktelever, og ser at problemet er komplekst. Jeg opplever at vår skole jobber godt med problematikken og har etter hvert fått lærere og assistenter med erfaring med skolevegring. Samtidig ser jeg en åpenbar sammenheng mellom skolevegring og elevens hjemmeforhold og/eller foreldrenes psykiske helse. ... (Jennifer)

Tendensen skolen og hjemmet kan ha til å «skyld» på hverandre, som vi ser i tidligere forskning, kommer frem i fem av respondentenes kommentarer; Tobias, Kjell, Angela, Jennifer og Michael. Tobias, Angela og Michael uttrykker en opplevelse av at skolen og hjemmet har denne tendensen, og at deres erfaring er at dette gjør samarbeidet vanskeligere og sakene vanskeligere å løse. Tobias sier dette:

Jeg opplever at mange skoleansatte har en tendens til å skyld på eleven og hjemmet, mens hjemmet med sine opplevelser skylder på skolen. Det tror jeg ikke man kommer noe vei med, her må det forståelse og kunnskap om eleven til for at godt samarbeid skal kunne skje.

Michael spesifiserer at fokuset må snus mot skolen:

... i stedet for å snu fokus mot hva som ikke fungerer på skolen, hva som kan tilrettelegges, og hvordan.

Hos Kjell og Jennifer kommer det til uttrykk ved at de «skylder» på hjemmet. Kjell opplever at «Mange foreldre sykliggjør barna sine og holder de hjemme for deretter å skyld på skolen.» Lignende opplevelse kommer frem hos Jennifer «Som lærer kan jeg oppleve at det er veldig mye fokus på hva skolen skal gjøre og hva skolen gjør feil, og for lite fokus på hjemmesituasjon og foresattes psykiske helse.»

4.2.2.3 Ressurser

Tom så opp når Sara kom inn på kontoret. -Hadde ledelsen noen gode forslag? -Nei, sa Sara. Hun satte seg ned og sukket. – Vi har ikke ressurser.

Under ressurser trekkes det fram ulike behov respondentene mener er essensielle for god håndtering av ufrivillig skolefravær. Heriblant ekstra personell, tid og erfarent personell. Behovet for en ekstra person kan virke og stamme fra et tidspress, hvor det ikke er tid i lærerhverdagen til den ekstra oppfølgingen disse sakene krever.

... Det er svært tidkrevende å for eksempel møte elev ved skoledagens start, sende hjem detaljerte læreplaner for hver uke og følge opp skolearbeid og ellers følge opp kontakt med hjem, skoleledelse, BUP osv. ... (Andreas)

Jennifer poengterer at ekstra personer som har vært satt på slike saker, blir en god ressurs.

... Jeg opplever at vår skole jobber godt med problematikken og har etter hvert fått lærere og assistenter med erfaring med skolevegring. ...

Det er derimot ikke slik at skolen har overflødige ressurser. Skolen er en institusjon hvor det er «alle man på dekk» til enhver tid. Behovet for en person som kan følge familien tett, slik som Gabriel beskriver, vil være vanskelig å oppfylle.

Vi opplever dette som et stigende problem. Jeg mener at ved bekymringsfullt fravær skulle det vært en person ved skolen som kunne vært tett på eleven og foreldrene som møter denne utfordringen. Daglig oppfølging tror jeg er helt nødvendig - i hvert fall en periode, og da må det ressurser til!

Å få ekstern hjelp fra hjelpeinstanser er det flere som etterlyser og understreker som viktig.

Som kontaktlærer er jeg helt avhengig av hjelp når det kommer til skolevegring. Dette er ikke noe som en kan drive med alene, men som trenger samlet innsats i flere ledd. ... (Penny)

4.2.2.4 Hjelpeinstanser

Tom så medlidende på Sara. -Har dere kontaktet PPT? Barnevernet? Sara trakk på skuldrene og sa – Ja, men du vet jo hvordan det går. De gir oss tiltak vi ikke kan følge opp, lenge etter vi spurte om hjelp. For så å ikke fortelle oss noe, fordi de ikke har informasjonsplikt.

I tillegg til uenigheten rundt påstanden om hjelpeinstanser, er det 11 av respondentene som melder om et negativt bilde av samarbeidet med hjelpeinstansene. Gjennom kommentarene kan det se ut til at dette skyldes manglende realistisk bilde av tilgjengelige ressurser, vanskeligheter ved at de ikke har informasjonsplikt til skolen og at det tar for lang tid.

Andreas forteller om at hjelpeinstansene ofte har et urealistisk bilde av saken:

Det er ofte mange instanser inne i bildet, og det er ikke alltid at de andre instansene har et realistisk bilde av ressursene skolen har til å følge opp elever med skolevegring, hvis det eller er en "normalelev" uten sakkyndig vurdering/IOP. ...

Manuela trekker frem manglende informasjonsplikt:

... Samtidig er det vanskelig å samarbeide med instanser utenfor skolen, slik som BUP, da de ikke har informasjonsplikt til skolen. Dermed er det viktigste vi kan gjøre å forebygge at elever faller utenfor.

Siste utfordring som trekkes frem er vansker med å få hjelp i tide. Holly uttrykker problematikken og fremhever at dette ofte fører til at problemet får vokse:

... Når det har låst seg og me treng hjelp frå spesialisthelsetenesta, opplever me ofte at det er vanskeleg å nå fram og få hjelp i tide. Elevar som treng hjelp, kjem ofte ikkje gjennom nålauga på BUP.

Til slutt vil jeg nevne at tre av respondentene uttrykker en positiv opplevelse av hjelpeinstansene, eksempelvis Angela:

... PPT og BUP kan være gode støttespillere, og en utredning kan gi svar som gjør det enklere for alle parter ...

4.2.2.5 Stigende problem

Jeg vil også kort adressere koden *Stigende problem*, da den vil være av relevans i oppgavens diskusjonskapittel. Denne koden består av seks kommentarer. Peter uttrykker bekymring for det store problemet i dag og understreker den begrensede kunnskapen blant lærere om dette temaet. Sabrina finner det bemerkelsesverdig at skolevegring utgjør er betydelig problem i dag sammenlignet med for noen tiår siden, og tror at skolens innhold og spesifikt kunnskapsløftet kan være en medvirkende faktor. Sheldon peker på at etter covid-19-pandemien har mange opplevd det enklere å holde seg hjemme, og en viktig årsak til mistrivsel er at de ikke får være sammen med vennene sine i klassen, noe som ofte blir støttet av foresatte. Tre av respondentene nevner spesifikt et behov for mer forskning. Først og fremst påpeker Chase behovet for ytterligere forskning på området og økt samhandling mellom skole og helse. Jennifer uttrykker håp om at det vil bli gjennomført forskning som gir en dypere forståelse av ufrivillig skolefravær, med fokus på elevenes hjemmesituasjon. Milton mener det er viktig å undersøke årsakene til den økende utbredelsen av skolevegring i samfunnet generelt.

4.3 Hvilke faktorer oppfatter lærere at har størst innvirkning på ufrivillig skolefravær?

4.3.1 Individuelle faktorer havner øverst

I del to av spørreundersøkelsen fikk respondentene beskjed om å velge tre faktorer. Dette skulle være de tre faktorene de mente hadde størst innvirkning på ufrivillig skolefravær. Nettskjema.no oppgir faktorene i en liste i stigende rekkefølge. Som nevnt i metode har jeg valgt å dele inn i koder. Blant hovedkodene er det tydelig at lærerne mener faktorer knyttet til eleven (48.4%) har størst innvirkning, spesielt psykisk helse. Totalt blant alle faktorene rapporterte lærerne at psykisk uhelse hos eleven (22.4%), lav selvtillit og høy usikkerhet (11.5%) og sosial angst (10.6%) er de største utfordringene. Overganger (0.7%), uforutsigbart læringsmiljø (2.1%) og mangel på trygg lærer-elev relasjon (3.4%) var det færrest som trakk fram som essensielle. Jeg vil også legge til at seks av respondentene melder om at å velge kun 3 faktorer var vanskelig. Det var to respondenter som valgte å ikke svare på denne delen av spørreundersøkelsen.

Eleven (48.4%)	Psykisk helse (45%)	Psykisk uhelse hos eleven (22.4%) Sosialangst (10.6%) Lav selvtillit og høy usikkerhet (11.5%) Overganger (0.7%)
	Faglig (3.4%)	Faglige vansker (3.4%)
Hjemmet (21.8%)	Psykisk helse (15.8%)	Psykisk uhelse hos foreldre (6.7%) Ettergivende foresatte (9.2%)
	Struktur (6.0%)	Lave krav hjemme (6.0%)
Skolen (29.3%)	Miljø (17.5%)	Uforutsigbart læringsmiljø (2.1%) Mobbing (5.1%) Utrygt skolemiljø (10.2%)
	Relasjoner (11.8%)	Mangel på trygg lærer-elev relasjon (3.4%) Mangel på gode relasjoner innad i klassen (8.5%)

Tabell 5: Resultat fra faktorrangering, delt i kategorier

4.3.2 Faktorer som ikke var inkludert i rangeringen

... Savner for øvrig hjemmesituasjon som mulig begrunnelse/ faktor for skolevegring/ skolefravær.

Fra analysen av kommentarene kommer det fram faktorer som ikke var på listen, slik som i sitatet over. Jeg vil nevne disse. Faktoren hjemmesituasjon ble her delt i psykisk uhelse hos foreldre, ettergivende foresatte og lave krav hjemme. Det var derimot ikke en «hjemmesituasjon» faktor. Rangering av påstandene trekker fram faktorer knyttet til elevene som essensielle, fra kommentarene fremstår hjemmesituasjon som en viktig faktor. 240 av respondentene svarte på rangeringen, men kun 52 kommenterte. Av disse er det 16 som trekker fram faktorer knyttet til hjemmet. Det er altså en liten del av de totale respondentene. Andre faktorer som blir etterlyst er nevrodiverse barn, dårlig tilrettelegging/diagnosekunnskap hos elever, stress både på skole og hverdag, mangel på krav i oppdragelsen, mangel på fysisk fostring og skolens innhold.

5 Diskusjon og konklusjon

I dette kapitlet vil jeg ta for meg læreres holdninger, erfaringer og oppfatninger knyttet til overgangen fra barneskole til ungdomsskole og ufrivillig skolefravær. Kapitlet vil bli strukturert etter forskningsspørsmålene, på lignende måte som kapittel 4. Lærerne er uenige om de får tilstrekkelig informasjon fra barneskolen, og om denne informasjonen er brukbar. De er derimot enige om at det er klare rutiner for overgangen på deres skole. Det er også en uenighet om i hvilken grad elevene skal få begynne med «blanke ark». Samarbeid med hjemmet, relasjoner og et godt klassemiljø ses på som gode fokusområder for overgangen. Når det gjelder erfaringer og opplevelser om ufrivillig skolefravær trekkes kompleksitet, hjemmeforhold, ressurser og hjelpeinstanser frem. Foresattes rolle i ufrivillig skolefravær er et område med mye uenighet, spesielt når det gjelder foresattes psykiske helse og om de er for ettergivende eller har for lave krav. Det er forskjellige erfaringer med hjelpeinstansenes plass i problematikken. Respondentene uttrykker at de ikke har tilstrekkelig informasjon om håndtering av ufrivillig skolefravær. Det uttrykkes en stigende bekymring knyttet til tematikken og et behov for mer forskning.

5.1 Hvordan vurderer lærere informasjonsflyten om et nytt elevkull, og hva ser de på som viktig for å sikre en god overgang fra barneskole til ungdomsskole?

5.1.1 Informasjonsflyten

Først og fremst vil jeg trekke frem lærernes erfaringer med informasjonsflyt. Undersøkelsen viser at lærerne har blandede erfaringer med informasjonen de får om et nytt elevkull, fra barneskolen. I 4.1.1 møter vi Anne, Tom og Sara som diskuterer informasjonen de har fått om det nye elevkullet de skal overta. Anne er fornøyd med informasjonen og mener at den vil hjelpe henne i arbeidet med å skape en god overgang. Tom er uenig; han mener at de kun har fått generell informasjon om elevene. Denne vignetten representerer uenigheten mellom respondentene. En uenighet som samsvarer med forskningen til Lindahl og Ramberg (2023), Dyrnes og Brännström (2023) og Strand (2020) som alle finner at det er et behov for klarere rutiner for overgangsprosessen (2.1.1.2), da den varierer fra år til år. At respondentene i denne undersøkelsen er uenige, stemmer godt overens med den nevnte tidligere forskningen (Lindahl & Ramberg, 2023; Dyrnes & Brännström (2023; Strand, 2020). Jeg vil legge til at det kunne forventes en sammenheng mellom opplevelse av tilstrekkelig informasjon og hvorvidt den er til hjelp. Dersom du ikke føler du får god nok

informasjon, føler du heller ikke at den hjelper deg, og motsatt. Ved nærmere undersøkelse av datamateriale finner jeg at denne sammenhengen stemmer for mine data (tabell 2).

Uenigheten kan skyldes forskjeller i personlig preferanse, slik som i eksempelet over, men også at respondentene kommer fra forskjellige skoler. Hvor mye og hva slags informasjon en lærer trenger vil variere basert på elevenes behov. Fra 2.1.1.1 vet vi at lærerne trenger objektiv informasjon for å kunne tilrettelegge optimalt for elevene. Objektiv informasjon kan være elevenes læringsbehov, tidligere skoleprestasjoner, sosial bakgrunn, utfordringer og styrker. Denne informasjonen kan hjelpe lærerne å tilrettelegge både undervisning og arbeid med klassemiljø fra start. Dersom lærerne ikke får denne informasjonen, vil de i større grad måtte gjøre antagelser om elevenes behov. Som ifølge Jindal-Snape og Miller (2008) kan føre til at elevene ikke får nødvendig støtte og veiledning i overgangen. I hvilken grad elever har behov for tilrettelegging i overgangen varierer, noen trenger tiltak fra start og andre vil ha nytte av å starte med «blanke ark».

5.1.2 Blanke ark

Lærerne var veldig uenige om elevene burde starte med «blanke ark» i overgangen til ungdomsskolen. Igjen vil jeg kun diskutere mulige årsaker, da jeg ikke har noe grunnlag for å fastsette en bestemt årsak. Spesielt vil jeg trekke frem tilrettelegging og forhåndsdomming. Som det kommer frem fra Strand (2020) sin undersøkelse, opplever Oak skole en frustrasjon knyttet til manglende tilrettelegging fra start for enkelte elever (2.1.3). Tilrettelegging tar tid å få på plass, og dersom informasjonen hadde vært tilstrekkelig kunne ressursene vært på plass til start. For enkelte elever er ikke papirbunken som medfølger «frivillig» å ta inn over seg, da det for disse elevene ofte er egne overgangsmøter. Derimot er det gråsone elevene som kan ha behov for ekstra tilrettelegging, som ikke får det grunnet dårlig informasjonsflyt. Dette kan skje både ved at informasjonen ikke er gitt og ved at den ikke er tatt godt i bruk. I hvor stor grad den nye læreren tar til seg informasjonen er opp til hver enkelt lærer. Den nye læreren kan ha et ønske om å gi elevene en ny start, som kan gjøre at de «skumleser» informasjonen de har fått fra barneskolen. Objektiv informasjon, som nevnt i 2.1.1 og 5.1.1 kan være vanskelig å gi. Dersom informasjonen er ladet, både negativt og positivt, kan dette ha en effekt på bildet den nye læreren danner av eleven.

5.1.3 Rutiner, samarbeid og klassemiljø

Respondentene er relativt enige om at skolene har klare rutiner for overgangen. Denne påstanden har et litt høyt standardavvik, men samlet sett er respondentene enige om at skolen har gode rutiner. Det er vanskelig for meg å si noe om hva disse rutinene innebærer, da jeg ikke har lagt inn noen måte å undersøke dette på. Det kan innebære rutiner for hvordan de som skole tar imot elever; hvilke informasjonsmøter de har, når klasselister skal være ferdig, besøksdager, fokus på klassemiljø osv. I tillegg kan det inkludere bestemmelser om hvilken informasjon barneskolen skal gi til ungdomskolen, hvilke møter som skal skje, hva som er barneskolens ansvar og hva som er ungdomskolens ansvar. «Ungdomskolen eier prosessen» kommer frem fra forskningen til Lindahl og Ramberg (2023). Lignende resultater finnes i Strand (2020); lærere på barnetrinnet og ungdomstrinnet føler ikke at de er likestilte i samarbeidet seg imellom. De uttrykker et behov for et tettere samarbeid mellom skolene, men opplever at samarbeidet fungerer fint innad (s. 138). Dette kan samsvare med mine respondenters oppfatning. Respondentene i undersøkelsen til Strand (2020) uttrykker at selv om samarbeidet innad fungerer bra, har de et ønske om mer fastsatte rutiner fra ledelsen. Dette fordi de opplever at rutinene varierer fra år til år, avhengig av hvilke lærere som skal ta imot 8. trinn. Det litt høye standardavviket for denne påstanden, kan skyldes en lignende årsak.

Lærerne er enige om at samarbeid med hjemmet er sentralt for å sikre en god overgang. Dette funnet stemmer overens med forskning (Chambers & Coffey, 2019; Coffey, 2013). Et godt samarbeid kan som nevnt i 2.1.1.1 bidra til å skape realistiske forventninger for både foresatte og barn om hva overgangen innebærer og hvordan ungdomskolen blir. Dette kan redusere potensielle bekymringer knyttet til overgangen. Noe som er spesielt viktig for usikre og forsiktige elever. I tillegg er dette en god mulighet for de nye lærerne til å få et innblikk i mulige utfordringer for eleven knyttet til overgangen. Dette er spesielt viktig for å skape forutsigbarhet og trygghet for engstelige elever, som oftest er de som «faller mellom to stoler».

5.1.4 Overgangen som risikofaktor

Angela, Penny og Lara poengterer at hvis skolevegringen har fått utvikle seg på barneskolen, oppleves det som vanskelig å skulle «bryte» disse mønstrene på ungdomskolen. Det legges til at dette er ekstra vanskelig dersom eleven ikke møter til start. Denne refleksjonen kan forklare uenigheten om elever kan utvikle problematisk fravær i overgangen til ungdomsskolen. For som

respondentene forteller er det større sjanse for at overgangen utløser eller forsterker skolefraværet. Dersom en elev har fått innarbeidet unngåelsesatferd ved ukomfortable situasjoner og de opplever overgangen som ukomfortabel, vil det være lett å ty til gamle vaner. Og som Lara trekker frem er det vanskelig å jobbe med en elev som ikke er til stede. Et godt samarbeid med hjemmet og avsenderskolen vil kunne redusere denne risikoen, da det kan gi mottakerskolen muligheten til å tilrettelegge for eleven. Fra Jindal-Snape og Cantali (2019) vet vi at dette er ekstra viktig dersom eleven ser ut til å ha flere negative forventninger (2.1.2.1). God kommunikasjon kan gjøre avsenderskolen oppmerksom på behovet for tilrettelegging og veiledning i overgangen. Dette er viktig, da ifølge Spernes (2023) det «går seg til» for mange i løpet av det første semesteret. Eleven må inkluderes i denne prosessen for å unngå at den presses forbi bristepunktet. Hvis dette skjer, kan vanskelighetsgraden på tilbakeføringen øke. Hyppig bruk av grupperom kan ha denne effekten, da det ofte kan skape en følelse av meningsløshet i å være på skolen for eleven (Amundsen, 2019).

5.2 Hvilke holdninger, erfaringer og oppfatninger har lærere knyttet til ufrivillig skolefravær?

Det er flere sider av problematikken som trenger å dekkes under dette forskningsspørsmålet. Jeg vil gjøre rede for hvilke holdninger som kommer til syne gjennom lærernes ståsted til påstandene fra tidligere forskning, samt gjennom den tematiske analysen av kommentarene. Jeg vil kun ha grunnlag for å si noe om kognitive og affektive holdninger, da jeg ikke har observert lærernes handlinger.

5.2.1 Ufrivillig skolefravær er et komplekst fenomen

En affektiv holdning som kommer til syne gjennom undersøkelsen, spesielt den tematiske analysen, er at ufrivillig skolefravær er komplekst. Hvis det er et ord som går igjen i tidligere forskning og resultatene av undersøkelsen, så er det komplekst eller sammensatt. Dette kommer til uttrykk gjennom respondentene som har nevnt det eksplisitt, som Rebekka, Scott, Sheldon og Aurora, men også Leonard som opplever det som vanskelig å kun skulle velge tre faktorer. Flere av respondentene uttrykker en lignende problematikk som Leonard. Funnet om at ufrivillig skolefravær som oftest har et bredt årsaksbilde stemmer godt overens med tidligere forskning på feltet (Egger et. al., 2003; Gran & Mosand, 2022; Amundsen, 2020). Dette resultatet burde jeg ha forventet, men jeg hadde rett og slett ikke et bredt nok bilde av forskningsfeltet da jeg utformet spørreskjema. En

påstand knyttet til kompleksitet eller en faktor «sammensatte årsaker» burde vært inkludert i undersøkelsen.

Kompleksiteten til situasjonen kan føre til handlingslammelse, ansvarspulverisering og utsettelse. Årsakene til ufrivillig skolefravær kan variere fra angstproblematikk til problematiske hjemmeforhold eller utrygt skolemiljø. Dette gjør at håndteringen av situasjonen vil kreve en koordinert innsats fra skole, familie og hjelpeinstanser. Dersom det er manglende samarbeid eller koordinering kan det bli vanskelig å komme til bunns i problemet. I tillegg kan partene ta avstand fra ansvar og beslutninger. Samarbeid preget av «skyld» kan ha denne effekten (4.2.2). Hvis dette skjer vil problemet vokse, og kompleksiteten spire.

Holdninger, lærenes epistemiske refleksivitet og skolekulturen vil ha en innvirkning på faren for at denne negative sirkelen utvikler seg. Alle parter holdninger påvirker måten de ser og håndterer problemet. Dette er spesielt viktig med tanke på skole-hjem-samarbeidet, som jeg kommer tilbake til i 5.2.2. Negative holdninger kan føre til en uvilje til å ta tak i problemet og komme med nødvendig løsning. En skolekultur som er fokusert på å støtte elevenes utvikling og trivsel, og som oppmuntrer til samarbeid mellom alle involverte parter, kan skape en atmosfære der alle føler de er en viktig del av løsningen. Dette kan igjen føre til at en er mer åpen til å komme med og prøve ut løsninger. God epistemisk refleksivitet vil kunne bidra til å bryte den negative sirkelen. Dersom læreren og/eller skoleansatte evner å reflektere over egne kunnskaper, verdier og holdninger vil de evne å forstå og håndtere fenomenet bedre. Ved å være åpne for å lære og endre ens tilnærming til problemet, kan involverte parter få bedre forståelse av årsakene til fraværet og hvordan det kan håndteres på en mer effektiv måte.

5.2.2 Hjemmeforhold er avgjørende

Fra påstandene kommer det frem at respondentene er uenige om hvorvidt foresatte er for ettergivende og om de gjør det for lett å være hjemme. Denne uenigheten kan skyldes at foresatte er forskjellige og at å gi en samlet vurdering kan være vanskelig. Eksempelvis Siri som fortalte at det er vanskelig å vite om foresatte er for ettergivende. Uttrykket «Ikke dra alle under en kam» kan ha gjort det vanskelig å ta stilling til påstanden. Jeg forventet en uenighet, men nærmere midten av skalaen. For de er uenige på den øvre delen av skalaen, hvilket vil si at en stor del av respondentene erfarer at foresatte kan være for ettergivende. Dette kan ha rot i en affektiv holdning om at

foresatte i dag er for ettergivende. Som nevnt i 2.2.1.2 kommer det frem lignende holdninger blant Amundsen og Møller (2020a) og Archer et al. (2003) sine respondenter. Disse holdningene går på at foresatte må gjøre det mindre attraktivt å være hjemme under skoledagen, slik at det blir lettere å få barna på skolen. Noe Amundsen og Møller (2020a) peker på som urovekkende, da dette ofte er elever som er utrygge og ikke trives i skolemiljøet. Dersom de ikke trives hjemme heller, vil det ha en negativ effekt. Videre peker forskeren på vansker med å skille mellom skulk og ufrivillig skolefravær som en årsaksforklaring. Dette stemmer godt overens med mine resultater, da respondentene, som nevnt i 4.2.1, opplever at det er vanskelig å skille mellom de ulike typene fravær. Dette ser vi eksempelvis i kommentaren til Odin (4.2.2.2), hvor han peker på dårlig døgnrytme som årsak til fravær. Mangel på søvn er ikke på listen over kriterier for ufrivillig skolefravær, med mindre det er forårsaket av utrygghet eller lignende (2.2). På en annen side er det mulig at respondentene mine har tenkt generelt og at det er en generell mening om at foresatte i dag stiller for lite krav. Om foresatte faktisk er for ettergivende eller ikke vil ikke diskuteres i denne oppgaven, da denne oppgaven søker læreres holdninger.

Det er spesielt to holdninger knyttet til hjemmet som kommer frem av den tematiske analysen. Den første er at foresattes psykiske helse virker inn på barna. Jennifer erfarer at ufrivillig skolefravær ofte har en sammenheng med foreldres psykiske helse. Flere av respondentene nevner ikke foreldres psykiske helse eksplisitt, men forklarer på varierende måte at foresatte hjemme er «redde» sammen med eleven. Dette funnet stemmer godt overens med tidligere forskning. Havik (2018) viser til en rekke forskningsstudier som finner denne sammenhengen (Last & Strauss, 1990; McShane, Walter & Rey, 2001; Martin et al., 1999, Egger et al., 2003). Det er viktig å være oppmerksom på denne sammenhengen, da det kan være nødvendig med en helhetlig og tverrfaglig tilnærming for å håndtere ufrivillig skolefravær i tilfeller der foresattes psykiske helse er en faktor.

Den andre er at holdninger, spesielt økt individualisering, smitter over på barna. Kristen hevder å se en tydelig sammenheng med holdninger i hjemmet når ufrivillig skolefravær fremtrer. Flere av respondentene forteller om situasjoner hvor en ser denne sammenhengen. Eksempelvis ved at de opplever at foreldre «går med på forestillingen» om at skolen er en utrygg arena. Kognitive og affektive holdninger, som er basert på kunnskap om et holdningsobjekt og ladede følelser for holdningsobjektet (2.4.1), kan spille en rolle her. En mulig årsaksforklaring for dette resultatet kan være at barn får innsikt i foresattes negative holdninger, erfaringer og følelser for skolesystemet,

for så å gjøre det til egne kognitive og affektive holdninger om skolesystemet. Dette understreker viktigheten av å inkludere både eleven og foresatte i samarbeidet om problematikken.

I tillegg er det flere av respondentene som opplever at samarbeidet med hjemmet ofte er preget av å «skylde» på hverandre. Tobias og Angela påpeker at skolen og hjemmet har en tendens til å «peke fingre» mot hverandre, og at dette kan ta mye energi fra de konstruktive løsningene. Michael og Jennifer forteller om erfaringer med skole-hjem-samarbeid; førstnevnte erfarer at skolen er for opptatt med å skylde på hjemmet, mens Jennifer har motsatt erfaring. Fra 2.2.2 ser vi at et godt samarbeid med god kommunikasjon er et godt tiltak for å forebygge ufrivillig skolefravær. Skolen har et overordnet ansvar for å «ta initiativet til og tilrettelegge for samarbeid» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Plassering av «skyld» går mot anbefalingene fra Gran og Mosand (2022, s. 34) på hvordan en skaper et godt samarbeid. Dersom en plasserer skyld, vil en av partene kunne gå i forsvarsmodus. Dette vil i tillegg kunne føre til negativt ladede følelser mot skolesystemet, som kan bidra til negative affektive holdninger hos foresatte. Høy emosjonell intelligens hos involverte vil kunne bidra til bedre konflikthåndtering (2.4.4). Da dette kan gi lærerne evnen til å bedre sette seg inn i hjemmet og elevens perspektiv. Derfor er det viktig at lærere får muligheten til å utvikle sin emosjonelle intelligens.

5.2.3 Det må mer ressurser til for å håndtere ufrivillig skolefravær godt

Respondentene etterlyser ressurser til å håndtere ufrivillig skolefravær, både i form av ekstra personell, erfaring, kunnskap og eksterne instanser. Spesielt behovet for en ekstra person som kan følge eleven som viser tegn til ufrivillig skolefravær. Gabriel og Andreas forklarer det med at å følge opp situasjonen krever tid. Tid lærere ikke har. Kunnskap om problematikken etterlyses også. Denne opplevelsen var forventet. Spesielt med tanke på anbefalte tiltak i litteraturen (2.2.2), da de alle krever tid og personell. Dette behovet for ekstra ressurser kan påvirke implementeringen av tiltak for å håndtere ufrivillig skolefravær. Mangel på ressurser kan føre til at lærere og skoleadministrasjon ikke har tilstrekkelige midler til å iverksette de nødvendige tiltakene. Noe som kan føre til at situasjonen får utvikle seg til det verre, før den til slutt kommer dritt at eksterne hjelpeinstanser kommer inn. Dersom situasjonen får utvikle seg over tid, vil den oppleves som fastlåst og vanskelig å løse (2.2.2.3). Dette vil kreve målrettede tiltak (2.2.2.3), som krever hjelp fra hjelpeapparatet.

5.2.4 Hjelpeapparatet bruker for lang tid

Lærerne har splittede oppfatninger av hjelpeapparatet. Erfaringene som kommer frem er at de mangler et realistisk bilde av tilgjengelige ressurser, er vanskelig å jobbe med da de ikke har informasjonsplikt til skolen og at det tar for lang tid. Dette kan ha konsekvenser for hvordan lærere og skoleadministrasjon håndterer situasjonene og hvordan elevene opplever støtten de får. Havik (2018) understreker viktigheten av samarbeid mellom skolen og hjelpeapparatet, spesielt når det ikke ser ut til å være noen fremgang. For at dette samarbeidet skal ha ønsket effekt, er det viktig at det er koordinert (2.2.2.3). Manuela påpeker at dette ofte er vrient, da Barnevernet ikke har informasjonsplikt til skolen (4.2.2.4 og 2.2.3). Noe som kan føre til redusert informasjonsflyt, som gjør at skolen står på siden i et samarbeid de skulle tatt del i. Det fortelles om lignende erfaringer med andre hjelpeinstanser, som PPT og BUPA. Andreas forteller at eksterne instanser ofte har et urealistisk bilde av tilgjengelige ressurser ved skolen. For at hjelpeinstanser skal være til hjelp, vil det være en fordel om de kan gi råd og veiledning om realistiske tiltak. Dersom skolen får råd de ikke har kapasitet til å følge opp tilstrekkelig, vil de sjeldent ha ønsket effekt, som kan føre til forverring av situasjonen. Her kan det fort oppstå en negativ sirkel.

Dette funnet stemmer overens med opplevelsen respondentene i Amundsen og Møller (2020a) har av hjelpeapparatet. Samme frustrasjon over hvordan hjelpeapparatet håndterer situasjonen kommer frem, i tillegg til en oppfatning om at elever ofte blir kasteballer i systemet. De uttrykker også en personavhengig opplevelse, som kan forklare uenigheten rundt påstanden om samarbeid med hjelpeinstanser fungerer godt. Det er derfor viktig at skolen og hjelpeapparatet jobber sammen på en måte som sikrer at elevene får den hjelpen de trenger. Dette kan innebære økt kommunikasjonen mellom skolen og hjelpeapparatet, samt å sørge for at lærerne har tilstrekkelig informasjon om hvordan de kan få hjelp når de trenger det. I tillegg er det viktig at hjelpeinstansene søker informasjon om tilgjengelige ressurser, slik at de kan gi råd og veiledning om realistiske tiltak. På denne måten kan skolen og hjelpeapparatet jobbe sammen på en effektiv måte for å støtte elevene i å overvinne utfordringene.

5.2.5 Behov for mer kunnskap om tematikken

En av påstandene respondentene var mest splittet over var hvorvidt de har fått nok kunnskap om ufrivillig skolefravær til å føle seg trygg på håndtering. Dette funnet stemmer overens med tidligere forskning, eksempelvis Amundsen (2019, 2020) og Havik et al. (2014), som viser et behov for

kunnskapsøking innenfor problematikken hos lærere. En del faktorer vil spille inn her, deriblant lærernes yrkesetiske kompetanse. God yrkesetisk kompetanse øker evnen til selvevaluering (2.3). For å ta stilling til påstanden krever det en evne til å evaluere sin egen kompetanse. I hvilken grad lærerne har møtt problematikken vil også virke inn her, det kan være vanskelig å vurdere sin kunnskap om et tema dersom kunnskapen ikke har blitt satt på prøve. En annen årsak kan ligge i holdninger knyttet til skolens rolle i ufrivillig skolefravær. En holdning om at problemet ligger hos individet kan også påvirke evnen til selvevaluering av egen kunnskap. Eksempelvis tanken om at ufrivillig skolefravær skyldes angstproblematikk, kan føre med seg en tanke om at det ikke ligger innenfor lærerens eller skolens handlingsrom. Nasjonale og lokale retningslinjer kan bidra til lærere og skolers evne til å håndtere ufrivillig skolefravær.

5.2.6 Stigende problem med behov for mer forskning.

Til tross for økende oppmerksomhet rundt fenomenet, er det behov for mer forskning på feltet. Seks av respondentene i undersøkelsen uttrykte en opplevelse av økende omfang rundt problematikken. Dette kan indikere at problemet fortsatt er underforsket og underkommunisert i samfunnet. I tillegg etterspør tre av respondentene, Chase, Milton og Jennifer, mer forskning på problematikken. Respondentene uttrykker en undring rundt hvorfor problematikken øker. Som forslag nevnes blant annet en sammenheng mellom økning og hjemmeskolen under Covid-19. Milton og Sabrina hevder at det kan være en sammenheng mellom økt omfang og innholdet i skolen. Det er et behov for mer systematisk forskning på både årsaker til og konsekvenser av ufrivillig skolefravær, samt effektive tiltak. Forskning kan bidra til økt kunnskap og bedre håndtering av fenomenet. Det samme behovet kommer frem i Solberg (2022) sin mastergrad, som forsøker å finne ut hvilken støtte og hjelp foreldre til barn som strever med ufrivillig skolefravær har behov for.

5.3 Hvilke faktorer oppfatter lærere at har størst innvirkning på ufrivillig skolefravær?

5.3.1 Faktorer knyttet til individet

Lærerne velger at psykisk uhelse hos eleven (22.4%), lav selvtillit og høy usikkerhet (11.5%) og sosial angst (10.6%) er de faktorene som har størst innvirkning på ufrivillig skolefravær. Dette er alle faktorer som er knyttet til eleven selv. Det er oppsiktsvekkende at individuelle faktorer får såpass stor «skyld». Dette kan skyldes spørsmålets formulering: «Hvilke 3 faktorer mener du har størst

innvirkning på ufrivillig skolefravær?». Formuleringen spesifiserer ikke på hvilket område faktorene har «størst innvirkning», det kan både være knyttet til risikofaktorer, utløsende og opprettholdende faktorer. Lærerne kan ha tenkt på situasjoner hvor problematikken allerede har vokst seg stor og hvilke faktorer som blir utløsende for fraværet. Eksempelvis dersom en elev har blitt mobbet over en lenger periode og utviklet traumer knyttet til mobbingen, vil dette kunne føre til lav selvtillit. Lav selvtillit kan føre til at eleven har mindre tro på seg selv og utvikler unngåelsesatferd som et resultat. Dersom lærerne har tenkt denne veien, kan dette forklare fokuset på individuelle faktorer.

Uavhengig av mulig resonans som ligger bak svarene, er det fortsatt individuelle faktorer som blir trukket fram som mest essensielle. Skolesystem, forhold ved skolen, miljø, mobbing osv. «legges bort». Dette er ikke overraskende, da funnet stemmer overens med respondentene i studien til Amundsen (2020a). Dette er en urovekkende holdning, da forskningen viser at skolen har en gylden mulighet til å forebygge, og at det er her barna har et stort behov for å lykkes. Selvfølgelig har hjemmesituasjon og individet også en rolle, men det er ikke en hemmelighet hvor viktig denne inngangen til samfunnet er. Det er klart at det finnes begrensninger, med tanke på ressurser og ansvarsområder, men det betyr ikke at problemet må flyttes. Skolen må ha hjelp, foresatte må ha hjelp og eleven må ha hjelp. Dette er ikke et problem som kan løses alene. Dersom formuleringen hadde vært «Hvilke 3 faktorer mener du har størst innvirkning på forebygging av ufrivillig skolefravær?», kunne resultatene sett annerledes ut. Dette kan være interessant å undersøke videre.

Resultatene i faktorrangeringen kan også forklares ved vanskeligheten med å skille mellom skulk og ufrivillig skolefravær. Respondentene var uenig om hvor lett det var å skille mellom de ulike typene fravær. Dette samsvarer med tidligere forskning, da blant annet Amundsen et al. (2020a) finner at lærere sidestiller begrepene. Denne undersøkelsen viser også til en sterk oppfatning om at foresatte må være strengere og få sine barn på skolen. Dette er en av undersøkelsene som ligger bak påstandene «Foresatte gjør det for lett å være hjemme i dag» og «Foresatte er for ettergivende». Lærerne i min undersøkelse ser ut til å ha en lignende oppfatning. Foresattes rolle ble diskutert tidligere, men den kan være relevant for diskusjonen om skille mellom skulk og ufrivillig skolefravær. Havik (2018) presiserer at et godt samarbeid og tidlig intervensjon er essensielt for å kunne skille mellom skulk og ufrivillig skolefravær. Dette er som nevnt respondent Ronny enig i. Respondentene var samlet enige om at et godt skole-hjem samarbeid var viktig i

overgangen til ungdomskolen, men de ser ut til å mene at det har lite innvirkning på ufrivillig skolefravær.

5.3.2 Holdning om at skolesystemet ikke er problemet

Lærerne rapporterte at overganger, uforutsigbart læringsmiljø og mangel på trygg lærer-elev relasjon hadde minst innvirkning på ufrivillig skolefravær. I teoridelen (2.3.2) ble tilrettelagte overganger, mestringsorienterte læringsmiljø, forutsigbarhet og trygg lærer-elev relasjon trukket fram som gode tiltak for å forebygge ufrivillig skolefravær. Her er det et sprik mellom resultatene og teori/tidligere forskning på området. Der tidligere forskning finner at det er viktig å sikre trygge og forutsigbare hverdager for risikoutsatte elever, rapporterer lærerne i undersøkelsen at dette faller nederst i en lenger rekke faktorer. Som nevnt over kan dette skyldes formuleringen av spørsmålet, men det er påfallende at 161 av 242 respondenter har valgt «psykisk uhelse hos eleven» som en av tre faktorer med størst innvirkning på fenomenet. En årsak kan være at de ikke ønsker å legge skylden på seg selv eller skolen, da respondentene kan oppleve at de er maktesløse i situasjonen. Eksempelvis Lara som poengterer at det er vanskelig å skape relasjoner, når eleven nesten ikke er til stede. Det finnes ikke noen logisk forklaring på dette tilfellet. Det kan derimot peke på hvilken oppfatning lærerne har om skolesystemet.

5.3.3 Mobbing rangeres lavt

Mobbing rangeres lavt på listen. Dette er et overraskende funn, da det som nevnt i 2.2.1.3 er godt kjent at mobbing er en bakenforliggende årsak til høyt fravær. Da Meld. St. 6 (2019-2020) viser til at skolerelaterte faktorer som mobbing, utrygt skolemiljø og utilstrekkelig tilpasning, er det klart at dette ikke er ny kunnskap. Utrygt skolemiljø er nummer fire i rangeringen, som tilsier at det er flere som velger utrygt skolemiljø generelt som en faktor. En av årsakene til den lave prosenten for mobbing kan være at respondentene har valgt utrygt skolemiljø, og inkludert mobbing under denne faktoren. Kodene har til sammen 13% dersom respondentene fra kategoriene legges sammen (minus 17 som valgte begge). Dette er nest høyest i rangeringen, noe som stemmer godt overens med tidligere forskning; Havik (2018) og Amundsen (2020) presiserer at dette er en stor risikofaktor for ufrivillig skolefravær. I 2.2.1.3 ser vi at mobbing kan forårsake et uforutsigbart og usikkert skolemiljø, som øker risikoen for at unngåelsesatferd oppstår hos elever.

5.3.4 Relasjoner får lite fokus

Lærer-elev-relasjonen og relasjoner innad i klassen har til sammen 11.8% av svarene. Det har altså lite fokus som faktor for ufrivillig skolefravær. Relasjoner innad i klassen har størst fokus blant respondentene. Det er interessant å se at lærerne mener at relasjoner og klassemiljø har en stor betydning for en god oppstart ved 8.trinn, men at de ikke ser på det som en viktig faktor for ufrivillig skolefravær. Fra 2.2.2.1 ser vi at forskning finner at forutsigbarhet, trygghet og relasjoner er sentralt for å forebygge ufrivillig skolefravær. Et trygt og godt klassemiljø kan bidra til å skape trygghet rundt gruppearbeid, friminutt, skolekorridorene og annerledesdager. Gode relasjoner kan ha lignende effekt, samt øke elevenes følelse av tilhørighet til skolen (Havik, 2018, s. 115-124). Lærer-elev relasjonen oppleves også som viktig blant foresatte (Havik et al., 2014, s. 138-139, Amundsen & Møller, 2020b). Dette er spesielt synlig i Amundsen og Møller (2020b), hvor det er en sammenheng mellom relasjon til lærer og om eleven har kommet tilbake på skolen. Det ser altså ut til å være et sprik mellom tidligere forskning og dette funnet, men det kan ha en sammenheng med Amundsen (2020) sitt funn om at lærere ser på faktorer utenfor skolen som mest essensielle.

5.3.5 Hjemmeforhold

Psykisk uhelse hos foresatte og ettergivende foresatte ble trukket fram som viktige faktorer både i påstandene og kommentarene, faktorrangeringen viser ikke det samme. Dette funnet kan tyde på en konativ holdning om at individuelle faktorer er avgjørende. Fra 2.2.1.2 ser vi at forskning (Last & Strauss, 1990; McShane et al., 2001 og Egger et al., 2003) finner en klar sammenheng mellom hjemmeforhold og ufrivillig skolefravær, som diskutert i 5.2.2. Det er derimot ikke klart hvor stor denne sammenhengen er i forhold til andre faktorer. Forskning på dette hadde vært spennende, men i og med at hver sak er forskjellig, vil det være vanskelig å måle. Det er vanskelig å skulle si noe om årsakssammenhengen basert på min data, da jeg ikke har data som måler dette.

5.3.6 Overganger

I 5.1.4 ble respondentenes erfaringer med overgangen som risikofaktor utforsket. Her vises det til at den ikke i seg selv er en risikofaktor, men at den kan fungere som en utløsende faktor. Dette kan være årsaken til at den havner langt nede på rangeringen. Overgangen i seg selv er ikke nødvendigvis en risikofaktor, men en mulig utløsende faktor dersom det ligger andre årsaker i bunn. Eksempelvis unngåelsesatferd, angst eller utrygt skolemiljø vil kunne være slike

bakenforliggende årsaker. Overganger blir da det synlige vippepunktet, som gjør at det kan være lett å tenke at dette var årsaken, selv om det ikke skyldtes den alene.

6 Avslutning

Denne masteroppgaven har sett på læreres holdninger, erfaringer og opplevelser knyttet til ufrivillig skolefravær, med et spesielt fokus på overganger.

Lærernes erfaringer med informasjonsflyt om et nytt elevkull er blandet. Noen lærere er fornøyde med informasjonen og opplever den som hjelpsom, mens andre har motsatt erfaring. Dette kan tyde på et behov for klarere rutiner for overgangsprosessen for å sikre at lærerne får tilstrekkelig informasjon om nye elevkull. Klarere rutiner vil også være gunstig for samarbeid med hjemmet og avsenderskole, ved mulig høyere involvering. Det vil også sikre at overgangene blir gode for alle årskull, da den ikke vil avhenge like mye av hvilke lærere som har ansvaret. «Blanke ark»-debatten viser seg tydelig i min studie; ny start eller en tilrettelagt start? Det er forskjellige behov hos elever, så dette kan nok forbli en vurderingssak uavhengig av forskning som gjøres.

Ufrivillig skolefravær er et komplekst fenomen som er preget av et sammensatt årsaksbilde. Det er generelt fem holdninger som en fremtredende; Ufrivillig skolefravær er komplekst og er preget av et vidt årsaksbilde. Foresattes psykiske helse virker inn på barna. Holdninger, spesielt individualisering, smitter over på barna. Hjelpemiddelet bruker for lang tid. Det må mer ressurser til for å håndtere ufrivillig skolefravær godt.

Lærerne peker på at individuelle faktorer som psykisk helse, lav selvtillit og sosial angst har størst innvirkning på ufrivillig skolefravær. Her fulgte en diskusjon om hvorvidt dette skyldtes min formulering. Mulige resonnementer jeg førte, ledet frem til en konklusjon om at uansett om min formulering var misvisende eller ikke, er det fortsatt overraskende høyt fokus på individuelle faktorer. At faktorer knyttet til skolen, faller langt ned på listen er bekymringsverdig og stemmer ikke overens med tidligere forskning på risikofaktorer. Oppfatningen om at de har mindre å si, stemmer derimot overens med Amundsen (2020) sin undersøkelse blant 40 lærere. At mobbing og utrygt skolemiljø faller langt ned kan skyldes at de er delt, da de til sammen kommer på andreplass.

6.1 Veien videre

Selv om denne masteroppgaven har gitt verdifull innsikt i læreres holdninger, erfaringer og oppfatninger knyttet til ufrivillig skolefravær, er det fortsatt mye å utforske videre. En av de

viktigste veiene videre vil være å undersøke skolesystemets rolle i ufrivillig skolefravær. Innledningsvis siterte jeg Havik (2023) på at forskning har hatt et større fokus på individets og hjemmets/foreldrenes betydning for ufrivillig skolefravær, enn skolens rolle (s. 5-6). Dette masterprosjektet støtter denne oppfatningen. Respondentene uttrykker at det er et stadig voksende problem og at det er et behov for mer forskning på problematikken. Gjennom mitt arbeid med denne masteroppgaven ser jeg at det er økende fokus på problematikken, spesielt gjennom utviklingen av en rekke håndbøker. Havik gir denne våren ut 3 utg. av *Skolefravær: å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring*. Brochmann og Madsen (2022) har gitt ut sin bok *Skolevegringsmysteriet*, som forsøker å finne bakgrunnen for utviklingen av fenomenet. Lie (2021), Olsen og Holmen (2018) og Gran og Mosand (2022) har gitt ut bøker som tar sikte på å fungere som håndbøker for håndtering av ufrivillig skolefravær. Jeg vil også nevne at Mikael Thastum og medarbeidere ved Universitetet i Aarhus har utviklet programmet Back 2 School³ som et hjelpetiltak for håndtering av ufrivillig skolefravær. Utprøving av programmet pågår i Norge i dag.

Derimot ser det ut til at forskningsfeltet vokser for sakte og at det er behov for gode formidlingsmetoder for ny forskning. Funnene i denne masteroppgaven tyder på at lærere mangler en effektiv og tilstrekkelig metode for å få innsikt i tilgjengelig kunnskap og informasjon om tematikken. Videre kan det være interessant å se på hvordan ny kunnskap og informasjon når lærere, og om metodene er tilstrekkelige. Fra en helhetsvurdering av mitt masterarbeid ser jeg også et behov for mer forskning på skolesystemets rolle i ufrivillig skolefravær, samt et mulig behov for endringer i skolesystemet. En ting er klart fra denne undersøkelsen, og det er at ufrivillig skolefravær er et komplekst fenomen, som har behov for større oppmerksomhet.

³ <https://psy.au.dk/cebu/om-vores-forskning/forskningsprojekter/back2school>

Litteraturliste

- Alsing, H. C. (2016). Å gå i hi(kikomori) – Uortodoks familierapeutisk behandling ved skolevegring. *Fokus på familien*, 44(3), 201–219. <https://doi.org/10.18261/issn.0807-7487-2016-03-03>
- Amundsen, M. L. (2019, 29. november). Når skolen svikter. *Psykologi i kommunen*. <https://psykisk-kommune.no/nar-skolen-svikter/19.125>
- Amundsen, M. L., Herrebrøden, A., Mjøberg, A. G. & Rosenberg, C. (2020, 1. april). Skolens møte med elever som strever med skolevegring. *Psykologi i kommunen*. <https://psykisk-kommune.no/nar-skolen-svikter/19.125>
- Amundsen, M. L. & Møller, G. H. (2020a, 14. september). Betydningen av skolerelaterte faktorer og mobbing for elever som strever med skolevegring. *Psykologi i kommunen*. <https://psykisk-kommune.no/fagartikkel/betydning-av-skolerelaterte-faktorer-og-mobbing-for-elever-som-strever-med-skolevegring/19.161>
- Amundsen, M. L. & Møller, G. H. (2020b, 14. september). Hvordan opplever foresatte til elever som strever med skolevegring møtet med skole og hjelpeapparat?. *Psykologi i kommunen*. <https://psykisk-kommune.no/fagartikkel/hvordan-opplever-foresatte-til-elever-som-strever-med-skolevegring-motet-med-skole-og-hjelpeapparat/19.164>
- Archer, T., Filmer-Sankey, C. & Fletcher-Campbell, F. (red.) (2003). *School phobia and school refusal. Research into causes and remedies* (LGA Research Report 46). National Foundation for Education Research.
- Bagnall, C. L., Skipper, y. & Fox, C. L. (2020). “You’re in This World Now”: Students’, Teachers’ and Parents’ Experiences of School Transition and How They Feel It Can Be Improved.” *British Journal of Educational Psychology*, 90(1), 206–226. <https://doi.org/10.1111/bjep.12273>
- Bahus, M. K. (2022, 17. juli). Informert samtykke. I *Store norske leksikon*. https://snl.no/informert_samtykke
- Baker, M. & Bishop, F. L. (2015). Out of school. A phenomenological exploration of extended non-attendance. *Educational Psychology in Practice*, 31(4), 354-368.
- Berg, I. (1997). School refusal and truancy. *Archives of Disease in Childhood*, 76(2), 90–91. <https://doi.org/10.1136/adc.76.2.90>
- Berg, I. (2002). School avoidance, school phobia, and truancy. I M. Lewis (Red.), *Child and adolescent Psychiatry: A Comprehensive Textbook* (3. Utg., s. 1260-1266). Lippincott Williams & Wilkins.
- Berg, I., Nichols, K., & Pritchard, C. (1969). School phobia: Its classification and relationship to dependency. *Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*.
- Bergem. (2014). *Læreren i etikkens motlys: innføring i yrkesetisk tenkning og praksis* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Blikstad-Balas, M. & Dalland, C. P. (2021). Forskningsdesign – Hva må du tenke på når du skal planlegge et forskningsprosjekt?. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. Universitetsforlaget.
- Boswell, J. (1873). *The Life of Samuel Johnson, LL. D.* WP Nimmo.
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: a practical guide*. SAGE.

- Brevik, L. M. & Mathé, N. E. H. (2021). Mixed methods som forskningsdesign. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. Universitetsforlaget.
- Chambers, D., & Coffey, A. (2019). Guidelines for designing middle-school transition using universal design for learning principles. *Improving Schools*, 22(1), 29–42.
<https://doi.org/10.1177/1365480218817984>
- Cohen, M. K. & Manion, L. (2018). *Research methods in education* (8 utg.). Routledge.
- Dalland, C. & Knutsen, P. G. (2020). *Gode foreldrerelasjoner: skole-hjem-samarbeid i grunnskolen*. Fagbokforlaget.
- De Castro, A. (2003). Introduction to Giorgi's existential phenomenological research method. *Psicología desde el Caribe: revista del Programa de Psicología de la Universidad del Norte*, 11, 45.
- Dyregrov, A., Idsoe, T. & Idsoe, E. C. (2012). Bullying and PTSD Symptoms. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40(6), 901. <https://doi.org/10.1007/s10802-012-9620-0>
- Dyrnes, E. M. & Brännström, M. (2023). «Du må være trygg for å kunne fokusere på læring»: Ungdomsskolens praksiser og rutiner i sammensetting av 8. klasser. I M. Maugesten & K. Spernes (Red.), *Overganger i skolen: fra barnetrinnet til ungdomstrinnet* (s. 38-50). Universitetsforlaget.
- Egger, H. L., Costello, E. J. & Angold, A. (2003). School Refusal and Psychiatric Disorders: A community Study. *American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 42(7), 797-807.
<https://doi.org/10.1097/01.CHI.0000046865.56865.79>
- Ertesvåg, S. K. (2014). Kartlegging og utvikling av læreres klasseledelse. I J. G. Stray & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk: En grunnbok* (s. 339-354). Cappelen Damm Akademisk.
- Fallmyr, Ø. (2020). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen: en emosjonsfokusert tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Frønes, T. S. & Pettersen, A. (2021). Spørreundersøkelse i utdanningsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s.167-208). Universitetsforlaget.
- Garrett, P. (2010). *Attitudes to language. Key topics in sociolinguistics*. Cambridge University Press.
- Gran, I. K. & Mosand, G. (2022). *Håndtering av skolefravær*. Fagbokforlaget.
- Grønmo, S. (2020, 3. november). Kvalitativ metode. I *Store norske leksikon*.
https://snl.no/kvalitativ_metode
- Grønmo, S. (2021, 7. november). Kvantitativ metode. I *Store norske leksikon*.
https://snl.no/kvantitativ_metode
- Gustumhaugen. (2015). *Skolevegring i et pedagogisk perspektiv. En studie om skolen som forebyggende instans* [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo.
- Haugen, R. (2004). *Språk og språkholdninger hjå ungdomar i Sogndal*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Bergen.
- Havik, T. (2015). *School non-attendance. A study of the role of school factors in school refusal* [Doktorgradsavhandling]. University of Stavanger.

- Havik, T., Bru, E. & Ertesvåg, S. K. (2014). Parental perspectives of the role of school factors in school refusal. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 19(2), 131–153. <https://doi.org/10.1080/13632752.2013.816199>
- Havik, T., Bru, E. & Ertesvåg, S. K. (2015). School factors associated with school refusal- and truancy-related reasons for school non-attendance. *Social Psychology of Education*, 18(2), 221–240. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9293-y>
- Havik, T. (2018). *Skolefravær - Å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Havik, T. (2023). *Skolefravær - Å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring* (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Hopwood, B., Hay, I. & Dymont, J. (2016). “The Transition from Primary to Secondary School: Teachers’ Perspectives.” *The Australian Educational Researcher* 43(3), 289–307. <https://doi.org/10.1007/s13384-016-0200-0>
- Ingul, J. M. & Nordahl, H. M. (2013). Anxiety as a risk factor for school absenteeism: what differentiates anxious school attenders from non-attenders? *Annals of General Psychiatry*, 12(1), 25–25. <https://doi.org/10.1186/1744-859X-12-25>
- Jindal-Snape, D. (2016). *The A-Z of transitions*. Palgrave Macmillan.
- Jindal-Snape, D. & D. Cantali. (2019). “A Four-stage Longitudinal Study Exploring Pupils’ Experiences, Preparation and Support Systems during Primary-secondary School Transitions.” *British Educational Research Journal*, 45 (6), 1255–1278. <https://doi.org/10.1002/berj.3561>
- Jindal-Snape, D., Hannah, E. F. S., Cantali, D., Barlow, W. & MacGillivray, S. (2020). Systematic literature review of primary–secondary transitions: International research. *Review of Education* (Oxford), 8(2), 526–566. <https://doi.org/10.1002/rev3.3197>
- Jindal-Snape, D. & D. J. Miller. (2008). A Challenge of Living? Understanding the Psycho-social Processes of the Child during Primary-secondary Transition through Resilience and Self-esteem Theories. *Educational Psychology Review*, 20 (3), 217–236. <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9074-7>
- Johnson, A. M., Falstein, E. I., Szurek, S. A. & Svendsen, M. (1941). School phobia. *American Journal of Orthopsychiatry*, 11(4), 702–711. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1939-0025.1941.tb05860.x>
- Kearney, C. A. (2001). *School refusal behavior in youth: A functional approach to assessment and treatment*. American Psychological Association
- Kleven, T. A. (2008). Validity and validation in qualitative and quantitative research. *Nordisk Pedagogik*, 28(3), 219–233.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.3-samarbeid-mellom-hjem-og-skole/>
- Kvalsund, R. (2000). The Transition from Primary to Secondary Level in Smaller and Larger Rural Schools in Norway: Comparing Differences in Context and Social Meaning. *International Journal of Educational Research* 33(4), 401–423. [https://doi-org.ezproxy1.usn.no/10.1016/S0883-0355\(00\)00025-2](https://doi-org.ezproxy1.usn.no/10.1016/S0883-0355(00)00025-2)

- Last, C. G. & Strauss, C. C. (1990). School refusal in anxiety-disordered children and adolescents. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 29(1), 31-35.
- Lyon, A. R. & Cotler, S. (2007). Toward reduced bias and increased utility in the assessment of school refusal behavior. The case for diverse samples and evaluations of context. *Psychology in the schools*, 44(6), 551-565.
- Lindahl, G. A. & Ramberg, L. E. S. (2023). «Ungdomsskolen eier prosessen»: Overganger fra et lederperspektiv. I M. Maugesten & K. Spernes (Red.), *Overganger i skolen: fra barnetrinnet til ungdomstrinnet* (s. 21-37). Universitetsforlaget.
- Maugesten, M., & Spernes, K. (2023). *Overganger i skolen: fra barnetrinnet til ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- McShane, G., Walter, G. & Rey, J. M. (2001). Characteristics of adolescents with school refusal. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 35(6), 822-826.
- Munthe, E. & Thuen, E. (2009). Lower secondary school teachers' judgements of pupils' problems. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 15(5), 563-578.
<https://doi.org/10.1080/13540600903139571>
- Nerland, M. (2006). Vilkår for reflektert praksis i utdanningsinstitusjoner. *Nordic Studies in Education*, 26(1), 48-6.
- Norsk senter for forskningsdata. (2022, 7. november). *Hvilke personopplysninger skal du behandle?*
<https://meldeskjema.nsd.no/test/>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Partridge, J. M. (1939). Truancy. *Journal of Mental Science*, 85(354), 45-81.
- Personopplysningsloven. (2018). *Lov om behandling av personopplysninger* (LOV-2018-06-15-3). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38>
- Alf Prøysen. (1971). Du ska få en dag i mårå. På *Du ska få en dag i mårå*. Fontana.
- Roaldset, D. (2015, 3. Juli.). Skolekulturen: en indikator på skolens sunnhetstilstand. *Utdanningsforskning*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2013/skolekulturen--en-indikator-pa-skolens-sunnhetstilstand/>
- Kultur. (u.å.). I *Bokmålsordboka*. Hentet 27. april 2023 fra <https://ordbokene.no/bm/32682>.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2012). *Skolen som arbeidsplass: trivsel, mestring og utfordringer*. Universitetsforlaget.
- Spernes, K. (2020). The transition between primary and secondary school: a thematic review emphasising social and emotional issues. *Research Papers in Education*. <https://doi.org.ezproxy1.usn.no/10.1080/02671522.2020.1849366>
- Spernes, K. (2023). «Klar til å fly»: Ungdomsskoleelevers erfaringer. I M. Maugesten & K. Spernes (Red.), *Overganger i skolen: fra barnetrinnet til ungdomstrinnet* (s. 153-166). Universitetsforlaget.
- Solberg. (2022). *Skolevegring. Hva og hvem kan hjelpe foreldre til barn som strever med skolevegringsproblematikk?* [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo.
- Strand, G. (2019). Experiencing the transition to lower secondary school: Students' voices. *International Journal of Educational Research*, 97, 13-21.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2019.06.009>

- Strand, G. M. (2020). Supporting the transition to secondary school: The voices of lower secondary leaders and teachers. *Educational Research (Windsor)*, 62(2), 129–145.
<https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1750305>
- Thambirajah, M., Grandison, K. J., & De-Hayes, L. (2008). *Understanding school refusal: A handbook for professionals in education, health and social care*. Jessica Kingsley Publishers.
- Utdanningsforbundet. (2012). *Lærerprofesjonens etiske plattform*. Hentet fra
<https://www.utdanningsforbundet.no/larerhverdagen/profesjonsetikk/om-profesjonsetikk/larerprofesjonens-etiske-plattform/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 23. juni). *Skolepersonalets opplysningsplikt til barneverntjenesten Udir-10-2012*. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Ovrige-tema/Udir-10-2012/?depth=0&print=1>
- Wennberg, B. (2001). *EQ: emosjonell intelligens i livet og på jobben* (B. Sunde, Overs.). NKS forlag. (Opprinnelig utgitt 2000).

Oversikt over tabeller og figurer

Tabell 1: Deskriptiv statistikk over påstandene	42
Tabell 2: Sammenheng mellom om de får god nok informasjon og om den hjelper.	44
Tabell 3: Koder fra den tematiske analysen	48
Tabell 4: Underkoder fra tematisk analyse	48
Tabell 5: Resultat fra faktorrangering, delt i kategorier	54
Figur 1: En illustrasjon av begreper for skolefravær (Havik, 2018, s.25)	18
Figur 2: Tiltakspyramiden (Havik, 2018, s. 97)	21
Figur 3: Forslag til handlingsplan (Havik, 2018, s. 101)	24
Figur 4: Skjema for tidlig identifisering og intervensjon (Havik, 2018, s. 137)	25
Figur 5: Elementer i yrkesetisk kompetanse (Bergem, 2014, s. 147)	28
Figur 6: Trekomponentmodellen til Rosenborg og Hovland (1960) hentet fra Haugen (2004, s. 44)	29
Figur 7: Idealer i lærerens handlingsrom (Bergen, 2014, s.112).....	30
Figur 8: Eksempel på fargekode i Word; Hjelpeinstanser	38
Figur 9: Eksempel på fargekode i Word; Negativ opplevelse.....	38

Vedlegg

Vedlegg 1: Invitasjonsepost

Hei!

Jeg er student ved Grunnskolelærer 5-10 studiet ved Universitetet i Sørøst-Norge. Denne våren skal jeg skrive min mastergrad, og i den sammenheng ønsker jeg å samle inn data ved hjelp av en spørreundersøkelse. Tematikken vil være ufrivillig skolefravær, da jeg har fått et inntrykk av at denne problematikken er underforsket. Jeg har gått inn i kvalitativ forskning og funnet fram til påstander/holdninger som lærere/rektorer har kommet med knyttet til tema. Jeg ønsker å foreta en kvantitativ undersøkelse, for å se hvorvidt dette er noe Norges lærere generelt er enig i.

Spørsmålet mitt er om det er mulig å dele lenken for kontaktlærere (8-10. trinn) ved din skole, med spørsmål om noen har tid til å ta den. Den tar ca. 5 min å gjennomføre. Undersøkelsen vil være anonymt gjennomført av nettskjema.no, som i tillegg har systemer for å sikre at IP-adresse heller ikke blir sporet. Svarfristen er 19. desember.

<https://nettskjema.no/a/288515>

Takk for tiden din/deres!

Mvh. Eirin Grinde Pedersen

E-post: eir_97@hotmail.com

Vedlegg 2: Spørreskjema

Skolefravær

Undersøkelsen er anonym. Ved å klikke send inn, samtykker du til at jeg kan bruke svarene i min forskning, knyttet til min mastergrad.

Jobber du ved en 1-10 Skole eller 8-10 Skole?

1-10 Skole

8-10 Skole

Ta stilling til påstandene

Kryss av på en skala fra 1 (helt uenig) til 5 (helt enig).

	1	2	3	4	5
Jeg opplever å få god og tilstrekkelig informasjon om et nytt elevkull fra barneskolen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg erfarer at informasjonen fra barneskolen hjelper meg i mitt arbeid med elevoppfølging.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skolen har klare rutiner for mottagelsen av et nytt elevkull.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Samarbeid med hjemmet er viktig i overgangen fra barneskolen til ungdomskolen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elever burde begynne med blanke ark når de begynner på ungdomskolen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det er viktig å bygge gode relasjoner tidlig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Klassemiljø er viktig for å sikre et godt psykososialt miljø.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Elever kan utvikle problematisk fravær ved overgangen mellom barne- og ungdomskolen.

Det er et klart system ved skolen for å fange opp problematisk fravær.

Skolen har klare rutiner for hvordan vi handler dersom vi blir bekymret for en elev sitt fravær.

Foresatte gjør det for lett å være hjemme i dag.

Foresatte er for ettergivende.

Det er vanskelig å skille mellom skolevegning og skulk.

Samarbeid med hjelpeinstanser/støttefunksjoner fungerer godt.

Jeg har fått nok informasjon om ufri- villig skolefravær til å føle meg trygg på håndtering.

Hvilke 3 faktorer mener du har størst innvirkning på ufrivillig skolefravær?

- Psykisk uhelse hos eleven
- Psykisk uhelse hos foreldre
- Mobbing
- Utrygt skolemiljø
- Mangel på trygg lærer-elev relasjon
- Mangel på gode relasjoner innad i klassen
- Uforutsigbart læringsmiljø
- Sosial angst
- Lav selvtillit og høy usikkerhet
- Overganger
- Faglige vansker
- Ettergivende foresatte
- Lave krav hjemme

Her har du mulighet til å komme med supplerende kommentarer eller tilleggsinformasjon knyttet til læreres holdning til skolevegring. Jeg oppfordrer til å ikke oppgi personopplysninger, for å beholde din anonymitet.