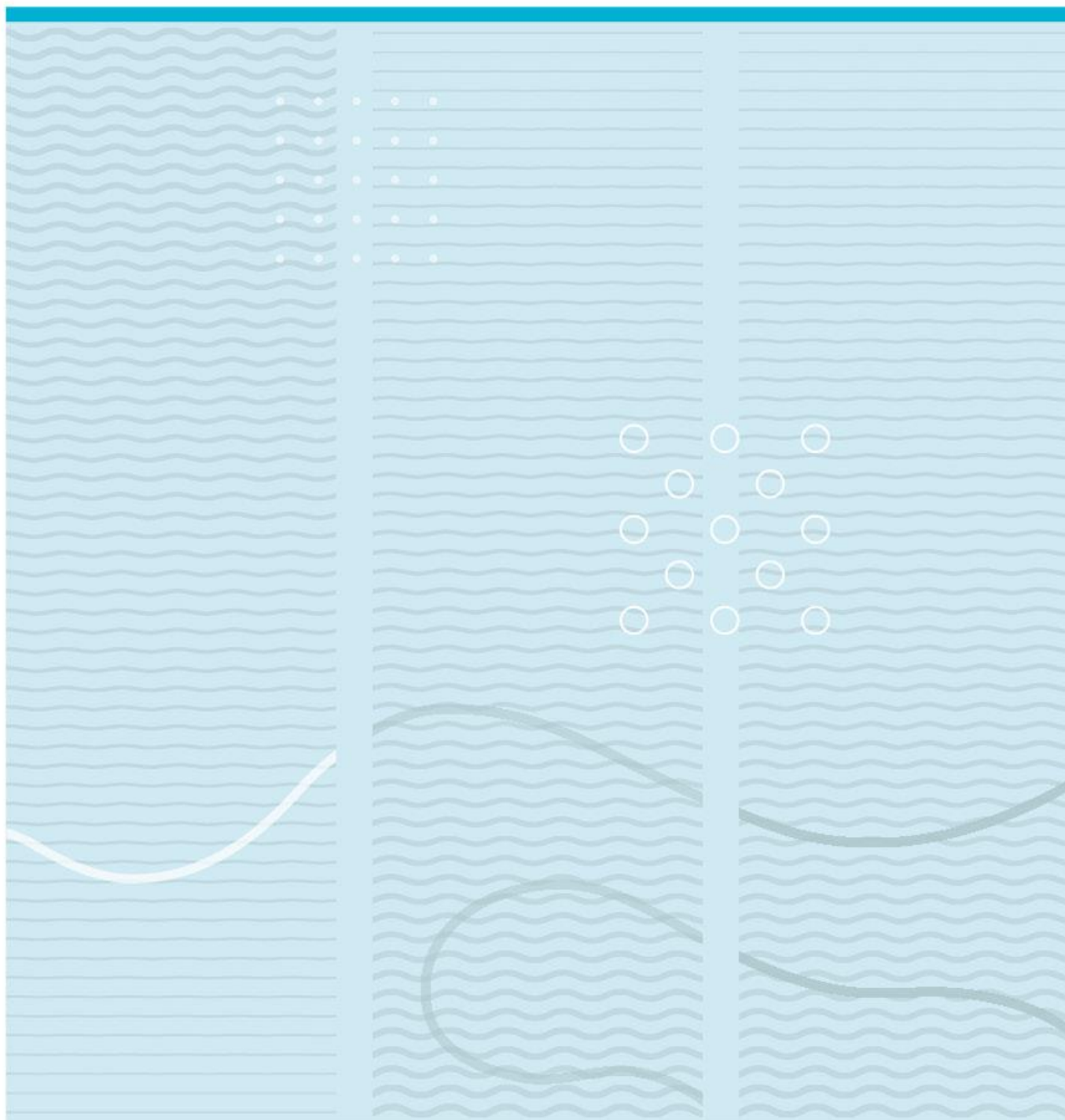


Heidi Marie Opland

God praksis i møte med ufrivillig skolefravær

En kvalitativ studie av lærere, med spesialpedagogisk kompetanse, sin opplevelse av velfungerende praksis i møte med elever med ufrivillig skolefravær



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

<http://www.usn.no>

© 2023 Heidi Marie Opland

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Denne mastergradsavhandlingen omhandler god praksis i møte med ufrivillig skolefravær. Dette sett fra et lærerperspektiv. For å belyse dette, benyttet jeg problemstillingen: *Hvilke praksiser opplever lærere med spesialpedagogisk kompetanse, i grunnskolen i Sørøst-Norge, at fungerer i møte med elever som strever med ufrivillig skolefravær?* Målet med denne studien var å finne ut hva lærerne opplevde at fungerte i møtet med ufrivillig skolefravær innenfor områdene; generell praksis, konkrete arbeidsmåter og tiltak, i tillegg til mulige begrensninger for praktisering. Denne mastergradsavhandlingen er skrevet som et lite bidrag inn i forskningsprosjektet *På søken etter de gode praksisene i spesialpedagogikk (PraksIS)*.

I denne mastergradsavhandlingen presenteres en studie med kvalitativ tilnærming; hvor datamaterialet består av tre semistrukturerte forskningsintervju. Informantene er lærere med spesialpedagogisk kompetanse, og alle tre har erfaring fra grunnskolen. I studien presenteres ulike syn på ufrivillig skolefravær, og tidligere forskning innen feltet, i tillegg til relevant lovverk, en tiltakstrapp for skolefravær og RIM-modellen.

Funnene indikerer at disse tre lærerne er nokså samstemte når de forteller om sitt syn og erfaringer omkring hva som virker, altså hvilken praksis som fungerer. De legger stor vekt på at det er viktig å se hver enkelt elev, fremfor å følge bestemte like tiltak for alle. Til tross for dette er de også opptatt av at det er viktig å ha noen modeller og veiledere for hvordan man agerer når elever utvikler ufrivillig skolefravær. Dette for å sikre at arbeidet med ufrivillig skolefravær også blir gjennomført systematisk.

En god relasjon til eleven, et godt skole-hjem-samarbeid, og en forutsigbar skolehverdag, er noe av det informantene trekker frem som viktig, og at elevens stemme må vektlegges. Det kommer også frem at skolesystemet ikke er tilrettelagt for disse elevene, og at det er vanskelig å hjelpe dem i dagens skolesystem. Oppsummert viser resultatene at noe av det viktigste man kan gjøre er å opparbeide en god relasjon til eleven, se hver enkelt elev og tilrettelegge i samsvar med den enkelte elevens behov.

Innholdsfortegnelse

| | |
|---|-----------|
| Sammendrag | 2 |
| Innholdsfortegnelse | 3 |
| Forord | 5 |
| 1 Innledning | 6 |
| 1.1 Tema og bakgrunn | 6 |
| 1.1.1 På søken etter de gode praksisene i spesialpedagogikk (PraksIS) | 6 |
| 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål..... | 7 |
| 1.3 Oppgavens oppbygging | 8 |
| 2 Teoretisk rammeverk | 9 |
| 2.1 Skolefravær | 9 |
| 2.2 Ufrivillig skolefravær..... | 10 |
| 2.2.1 Ulike perspektiver på ufrivillig skolefravær | 10 |
| 2.3 Anbefalt generell praksis (FS1) | 13 |
| 2.3.1 Lærerens praksis | 14 |
| 2.3.2 Arbeide forebyggende..... | 17 |
| 2.4 Fremgangsmåte og tiltak (FS2)..... | 18 |
| 2.5 Utfordrende aspekter (FS3)..... | 21 |
| 2.5.1 Manglende kunnskap | 21 |
| 2.5.2 Tillitsbrudd mellom skolen og foresatte | 21 |
| 3 Metode | 23 |
| 3.1 Vitenskapsteoretisk forankring | 23 |
| 3.1.1 Hermeneutikk og fenomenologi | 23 |
| 3.2 Kvalitativt forskningsintervju | 25 |
| 3.2.1 Semistrukturert intervju | 25 |
| 3.2.2 Utfordringer knyttet til intervju som metode | 25 |
| 3.3 Utvalg og rekruttering..... | 26 |
| 3.4 Analyse | 27 |
| 3.4.1 Forberedelse | 28 |
| 3.4.2 Koding..... | 28 |
| 3.4.3 Kategorisering..... | 29 |
| 3.4.4 Rapportering | 29 |
| 3.5 Kvalitet..... | 29 |
| 3.5.1 Validitet..... | 30 |

| | | |
|----------|---|-----------|
| 3.5.2 | Reliabilitet..... | 31 |
| 3.6 | Forskningsetiske vurderinger..... | 31 |
| 3.6.1 | Ivaretagelse av informantene | 32 |
| 4 | Funn..... | 35 |
| 4.1 | Kjennetegn ved praksisen (FS1) | 35 |
| 4.2 | Konkrete arbeidsmåter og tiltak (FS2)..... | 37 |
| 4.2.1 | Generelle tiltak og avtaler | 40 |
| 4.2.2 | Mer spesifikke tiltak og avtaler..... | 41 |
| 4.3 | Mulighet for å realisere praksisen (FS3)..... | 43 |
| 4.3.1 | Manglende kompetanse og erfaring | 43 |
| 4.3.2 | Samarbeid | 44 |
| 4.3.3 | Skolesystemet | 46 |
| 5 | Diskusjon..... | 48 |
| 5.1 | Hva kjennetegner praksisen lærerne opplever at fungerer i møte med elever som strever med ufrivillig skolefravær? (FS1)..... | 48 |
| 5.2 | Hvilke konkrete arbeidsmåter og tiltak opplever lærerne at fungerer i møte med elever som strever med ufrivillig skolefravær? (FS2) | 50 |
| 5.3 | Hvordan opplever lærerne muligheten for å kunne utøve disse praksisene de opplever at fungerer i møte med elever som strever med ufrivillig skolefravær? (F3) | 55 |
| 6 | Oppsummering og konklusjon | 59 |
| | Referanser/litteraturliste | 61 |
| | Oversikt over tabeller og figurer | 68 |
| | Vedlegg..... | 69 |

Forord

Denne mastergradsavhandlingen har vært en berg-og-dal-bane uten like! Prosessen har vært krevende, men også utrolig lærerik og spennende. Det er uvirkelig å stå her, etter en femårig utdanning, og skulle levere inn en mastergradsavhandling. Jeg vil ta med meg all lærdom fra dette arbeidet, inn i den nye hverdagen som nyutdannet lærer.

Først og fremst, vil jeg takke mine informanter for at dere ofret dyrebar tid for å delta i mitt masterprosjekt. Deres åpenhet, erfaringer, tanker og refleksjoner, er årsaken til at jeg i det hele tatt kunne gjennomføre denne mastergraden. Jeg setter ufattelig stor pris på dere alle tre! Elevene er heldige som har engasjerte og omsorgsfulle lærere og spesialpedagoger som dere.

Jeg vil også vise takknemlighet for at jeg fikk muligheten til å delta i forskningsprosjektet PraksIS. Det føles givende å kunne bidra til forskning som kan gjøre en forskjell for de mest sårbare. Tusen takk til Kathrine Bordevich, prosjektleder av PraksIS, som har vært støttende og forståelsesfull gjennom hele prosessen.

Min kjære veileder, Camilla Angeltun, fortjener en stor takk for all hjelp og veiledning i arbeidet. Tusen takk for all tålmodighet og støtte. Hver gang mestringstroen var på bunn, hjalp du meg med å tro på egne evner.

Til slutt, vil jeg takke forelesere, praksislærere, medstudenter, venner, familie og min samboer som har vært der for meg ved alle opp- og nedturer. Uten dere, hadde jeg aldri endt opp med å kunne leve ut drømmen om å en dag gjøre en forskjell for en elev som har behov for det. Det er på grunn av dere at jeg nå, med glede, kan kalle meg lærer.

Mitt ønske er at denne mastergradsavhandlingen skal kunne bidra til at lærere, og andre aktører, føler seg tryggere på hvordan de kan imøtekomme elever som strever med ufrivillig skolefravær, og deres foresatte.

Sandefjord, 31. mai 2023

Heidi Marie Opland

1 Innledning

1.1 Tema og bakgrunn

Problematikk rundt skolefravær er veldig aktuelt i dagens skole. Både som lærervikar i grunnskolen og som privatperson, har jeg erfart dette. Jeg har, blant annet, møtt elever med ufrivillig skolefravær som aldri fikk hjelp og endte opp med å falle ifra før de i det hele tatt kom seg til videregående opplæring. Jeg har gjort meg noen refleksjoner omkring disse erfaringene, og det har ført til en bekymring for elever med slike utfordringer. Det er ikke lenge til jeg skal stå i klasserommet og ha ansvar for en rekke elever i grunnskolen. Disse refleksjonene og bekymringene har resultert i et ønske om å vite mer om hvordan jeg skal kunne møte elever som strever med ufrivillig skolefravær på best mulig måte som nyutdannet lærer.

Amundsen et al. (2020) undersøkte hvordan lærere opplever at skolen møter elever med skolevegring. Studien fant at samtlige av deres førti informanter ikke opplever å ha nok kunnskap om skolevegring. Flere av informantene fortalte også at de, selv med hjelp av skolevegringsteam i kommunen, var nødt til å finne ut mer om temaet på egen hånd og følte seg alene om å finne ut hva de skal gjøre for å hjelpe elevene. Dette tyder på at det er behov for å undersøke hva som faktisk fungerer i møte med ufrivillig skolefravær, eller skolevegring som det også blir omtalt som.

Det er et bredt spekter av hvordan fagfolk omtaler og behandler ufrivillig skolefravær. Grovt delt, kan fagfeltet deles inn i to forskningsmiljø. På den ene side, Marie-Lisbet Amundsen og hennes forskningsgruppe ved USN. Amundsen sin forskning har en tilnærming til ufrivillig skolefravær som legger vekt på skolerelaterte årsaker. På den andre side har man Læringsmiljøsentret i Stavanger og Trude Havik. Dette forskningsmiljøet legger mer vekt på forhold ved eleven og dens foresatte som årsak til ufrivillig skolefravær (Bjørne-Fagerli et al., 2022). Det er altså uenighet om hva som forårsaker det ufrivillige skolefraværet, noe som også er av betydning for hvordan lærere skal møte elever som strever med dette. Det kan trolig være utfordrende for lærere å orientere seg i et felt, hvor det er en såpass uenighet om hva som er riktig tilnærming.

1.1.1 På søken etter de gode praksisene i spesialpedagogikk (PraksIS)

Denne mastergradsavhandlingen er skrevet som et lite bidrag inn i forskningsprosjektet *På søken etter de gode praksisene i spesialpedagogikk* (PraksIS), som er finansiert av USN.

Forskningsprosjektets mål er å undersøke hvilke praksiser fagpersoner, som arbeider med barn og unge, opplever at fungerer i møte med ulike spesialpedagogiske områder (Universitetet i Sørøst-

Norge, u.å.). I denne mastergradsavhandlingen, vil jeg bidra til prosjektet ved å undersøke læreres erfaringer i møte med elever som strever med det jeg har valgt å betegne som ufrivillig skolefravær. Årsaken til at jeg betegner det slik, vil jeg komme tilbake til (se kap. 2.2 og 2.3).

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Ufrivillig skolefravær er et omfattende tema med flere innfallsvinkler. Jeg har valgt å undersøke fenomenet gjennom erfaringene til lærere, med spesialpedagogisk kompetanse, og ønsker å utforske denne problemstillingen:

Hvilke praksiser opplever lærere med spesialpedagogisk kompetanse, i grunnskolen i Sørøst-Norge, at fungerer i møte med elever som strever med ufrivillig skolefravær?

På bakgrunn av problemstillingen og tidligere forskning på området, har jeg kommet frem til tre forskningsspørsmål som undersøker tre ulike områder. Jeg har valgt å avgrense til områdene; *kjennetegn ved praksisen, konkrete arbeidsmåter og tiltak og mulighet for praktisering*. Det første forskningsspørsmålet omhandler *kjennetegn ved praksisen*. Dette for å finne ut av hvordan lærernes praksis ser ut når de opplever at det de gjør fungerer. Her er jeg ute etter å se mer generelt på hva som kjennetegner deres praksis, og stiller derfor dette spørsmålet:

FS1: Hva kjennetegner praksisen lærerne opplever at fungerer i møte med elever som strever med ufrivillig skolefravær?

Videre går det neste forskningsspørsmålet nærmere inn på *konkrete arbeidsmåter og tiltak*. I forbindelse med ufrivillig skolefravær, setter skolen i gang tiltak for å forsøke å hjelpe elever som strever med det. Men hvilke tiltak opplever lærerne at faktisk fungerer? Dette stiller jeg spørsmål til i dette forskningsspørsmålet:

FS2: Hvilke konkrete arbeidsmåter og tiltak opplever lærerne at fungerer for å møte elever som strever med ufrivillig skolefravær?

Det siste forskningsspørsmålet undersøker *mulighet for praktisering*. Dette valgte jeg å undersøke, fordi informantene er lærere med spesialpedagogisk kompetanse. Alle tre er nå i stillinger hvor

hovedfokus deres er å hjelpe enkeltelever, fremfor å undervise hver dag slik en ordinær lærer eller kontaktlærer gjør. På bakgrunn av dette ønsket jeg å se på hvordan mulighetene er for, for dem selv og andre lærere, å realisere disse fungerende praksisene. Dette fordi det er relevant for hvor realistisk disse praksisene er, for en kontaktlærer for eksempel. Jeg stiller derfor dette spørsmålet:

FS3: Hvordan opplever lærerne muligheten for å kunne utøve disse praksisene de opplever at fungerer i møte med elever som strever med ufrivillig skolefravær?

Disse tre forskningsspørsmålene vil jeg også bruke for å strukturere funn og diskusjon omkring min undersøkelse, og for å klargjøre de ulike delene av min overordnede problemstilling. Øvrig struktur beskrives i neste delkapittel.

1.3 Oppgavens oppbygging

Denne mastergradsavhandlingen er delt inn i seks ulike kapitler. Det første kapitlet (Innledning) tar for seg tema, og bakgrunn for valg av tema, samt problemstillingen og forskningsspørsmålene jeg stiller.

Kapittel to (Teoretisk rammeverk) omhandler det teoretiske rammeverket, tidligere forskning, begrepsavklaringer og relevant lovverk. Tilnærmingen til teoridelen har vært både deduktiv og induktiv, noe jeg kommer tilbake til i metodekapitlet.

Kapittel tre (Metode) beskriver metoden som ble benyttet og utvalget. Det består også av argumentasjon rundt disse to elementene, i tillegg til forskningsetiske hensyn. Fremgangsmåten for analysing av datamateriale vil også beskrives i dette kapitlet.

Kapittel fire (Funn) presenterer mine resultater. Resultatet fra datainnsamlingen presenteres her i lys av forskningsspørsmålene.

Kapittel fem (Diskusjon) er diskusjonsdelen, hvor funn settes i sammenheng med teori og tidligere forskning.

Kapittel seks (Oppsummering og konklusjon) oppsummerer hovedpunktene fra det som har blitt drøftet, for så å forsøke å komme frem til en konklusjon. Forslag til videre forskning vil jeg, avslutningsvis, presentere her.

2 Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet vil jeg presentere relevant teori og tidligere forskning innen feltet og avklare begreper. Først vil jeg ta for meg skolefravær og ulike perspektiver om ufrivillig skolefravær. Deretter vil jeg gå inn å trekke frem hvilken generell praksis som er anbefalt, og hvilke fremgangsmåter og utfordrende aspekter som er knyttet til arbeidet med ufrivillig skolefravær.

2.1 Skolefravær

Skolefravær er noe som er blitt omdiskutert i samfunnet i de siste årene. Det er, blant annet, uenighet om hva det egentlig innebærer, hva årsaken til høyt skolefravær er og hvordan en best skal håndtere det. Det kan tenkes at en av årsakene til at dette er en del av samfunnsdebatten er at høyere skolefravær i løpet av grunnskolen er noe som kan øke risikoen for frafall fra videregående opplæring (Meld. St. 6 (2019–2020), s. 10; Overland & Nordahl, 2013, s. 17). Dette er kun en av flere konsekvenser høyere skolefravær kan ha for en elev.

Opplæringsloven (1998) benytter begrepet skolefravær for å beskrive elevers fravær fra skolen. Dette deles gjerne inn i dokumentert og udokumentert skolefravær (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet et al., 2023, s. 3). Dette er en grov inndeling, men det er flere ulike årsaker til at elever ikke er tilstede på skolen, og de ulike typene skolefravær kan deles inn i; «[...] sykdom, diffuse helseplager, permisjon, skolevegring og skulk» (Meld. St. 6 (2019–2020), s. 35). Skolevegring, eller ufrivillig skolefravær som jeg omtaler det, er den typen skolefravær jeg undersøker i denne mastergradsavhandlingen.

Opplæringsloven sier at alle elever både har rett og plikt til opplæring (1998, § 2-1). Dette vil si at elever ikke bare har rett til å motta opplæring, men de er også pliktige til å delta i og motta opplæringen. Det forventes at «[...] skolene fanger opp og følger opp elever som har høyt fravær i grunnskolen, og at de har gode registreringssystemer for fravær» (Meld. St. 6 (2019–2020), s. 36). I år har regjeringen kommet med en proposisjon for en ny opplæringslov. Dette lovforslaget ønsker, blant annet, å tydeliggjøre at kommunen og skolen er ansvarlig for å følge opp elevers fravær (Kunnskapsdepartementet, 2023). Lovforslaget presiserer også et ønske om å lovfeste at skolen skal følge opp alt skolefravær, og ikke kun høyt skolefravær (Prop. 57 L (2022–2023), s. 97). Årsaken til dette, begrunner de med det at å fange opp fravær tidlig er viktig.

2.2 Ufrivillig skolefravær

Ufrivillig skolefravær er et omdiskutert begrep. Det blir, som nevnt, også omtalt som skolevegring. Jeg velger å bruke begrepet ufrivillig skolefravær, da det oppleves som mest nærliggende, for hva jeg faktisk legger i det. Som sagt, er det flere årsaker til at elever er fraværende. Elever som ikke klarer å komme på skolen grunnet emosjonelle vansker, er definisjonen King & Bernstein benytter (2001, s. 197). Marie-Lisbet Amundsen, professor i spesialpedagogikk ved Universitetet i Sørøst-Norge, har en samsvarende definisjon av begrepet (2019). Hennes beskrivelse iligger også en forståelse om at eleven også har et ønske om å komme seg på skolen. Min forståelse av ufrivillig skolefravær, er inspirert av deres definisjoner, og lyder som følgende: *Eleven ønsker å dra og delta på skolen, men klarer ikke grunnet faktorer i elevens miljø og/eller forutsetninger eleven har for å delta.* Denne forståelsen vil videre danne bakteppet for hvordan jeg behandler og omtaler dette fenomenet.

2.2.1 Ulike perspektiver på ufrivillig skolefravær

Som allerede nevnt, er ufrivillig skolefravær et omdiskutert begrep. Hvordan ulike aktører ser på begrepet, er av betydning for hvordan de ser på årsaker til det, tiltak og hvilke elever det gjelder. For å få en oversikt over de ulike perspektivene innen feltet og gjøre det tydeligere hvordan mitt perspektiv er i forhold, vil jeg nå belyse dette.

Trude Havik, postdoktor ved Universitetet i Stavanger, er en av dem som har forsket mye på skolevegring, og skolefravær generelt, i norsk skole. Hun har flere publikasjoner i form av forskning og bøker om skolefravær og skolevegring. Havik setter et tydelig skille mellom begrepene skolevegring og skulk (2018, s. 27). Hun beskriver skulkere som elever som, blant annet, er lite interessert og motivert, i tillegg til å være «[...] mer trassige overfor voksne og viser oftere antisosiale egenskaper eller atferdsforstyrrelser» (2018, s. 27). Dette i kontrast til det hun anser som skolevegring, noe jeg vil komme tilbake til. Havik presiserer også at skulkere rett og slett ikke har lyst til å dra, blir derfor hjemme, og lyver om og skjuler fraværet i motsetning til skolevegrerne hun beskriver (2018, s. 28). Jeg stiller spørsmål ved denne karakteriseringen, da disse elevene muligens ikke føler seg trygge nok på de voksne rundt seg. Uten denne tryggheten, er det ikke sikkert at det er mulig å komme til bunns i årsaken til hvorfor de er hjemme fra skolen. Helgeland & Lund (2018) sin studie viser at det er mange barn og unge som ikke opplever at det ikke er noen mening i å fortelle de voksne rundt seg om at de opplever mobbing på skolen. En jente på 11 år, i denne studien, fortalte dette: «[...] Jeg pleier å holde meg hjemme når jeg ikke orker skole. Foreldrene mine er på jobb så de vet ingenting. Så jeg er egentlig hjemme noen få ganger bare for å slippe stygge kommentarer og blåmerker» (Helgeland & Lund, 2018, s. 153). Denne jenta er altså hjemme

fra skolen grunnet mobbing på skolen, men jentas foresatte er verken klar over fraværet eller mobbingen. Det er ikke utenkelig at dette skolefraværet blir sett på som skulk av skolen, dersom de kategoriserer skulk og skolefravær likt som Havik (2018), som nevnt, gjør. Altså at skolen tror hun ikke har lyst til å dra, uten grunn. Realiteten er jo at jenta er redd for blåmerker og verbale krenkelser.

Havik beskriver derimot skolevegrere som «[...] stille, flinke og plikttoppfyllende [...]» elever som sjeldent har atferdsvansker (2018, s. 29). Dette står i sterk kontrast til hvordan hun karakteriserer skulkere. Hun beskriver skolevegring, eller ufrivillig skolefravær, som «fravær motivert fra eleven selv som er relatert til emosjonelle plager erfart i møte med faglige eller sosiale situasjoner på skolen» (Havik et al., sitert i Havik, 2018, s. 28). Dette synes ikke å være veldig langt unna ordlyden omkring hvordan jeg avklarte ufrivillig skolefravær. Selv om det ikke virker så forskjellig, ville nok min forståelse favnet flere av de elevene Havik ville plassert innenfor skulk, og det kan synes som at hennes syn på skulk kan tolkes i retning av et negativt elevsyn. Denne definisjonen stiller jeg derfor et spørsmålstegn ved. Min forståelse av ufrivillig skolefravær er nok mer i tråd med Ole Martin Moen, når han i boka *Skolens omsorgssvikt* kritiserer at denne karakteriseringen av skulk er tydelig negativt verdiladd mot elever og forteller videre at dette aldri ville hendt innen helsefeltet mot en pasient (2023, s. 42). Han er også kritisk til hvordan skolefravær kategoriseres som enten skulk eller skolevegring. Ifølge Moen, er denne inndelingen problematisk da den forklarer en elevs udokumenterte skolefravær «[...] enten som en dårlig intensjon hos barnet (skulk), eller, alternativt, som en sykelig tilstand hos barnet (skolevegring)» (2023, s. 43). Dette kan forstås som at skulk og skolevegrings-begrepene gir uttrykk for at problematikken kun ligger i eleven selv. Statped uttrykker også kritikk til begrepet skolevegring da «[...] vegring kan signalisere at årsaken til fraværet ligger i at eleven ikke vil på skolen, og at det er eleven som må endre seg». Moen kommer med et eksempel for å forklare hvordan denne fremstillingen er problematisk:

Det ville ha vært slående å bruke denne typen begreper i andre deler av barns liv. La oss tenke oss, for eksempel, at et barn, etter en skilsmisse, hadde en sterk motvilje mot å gjennomføre det avtalte samværet med sin far. Det ville være påfallende, i et slikt tilfelle, om denne motviljen ble tolket som noe som viste en negativ intensjon hos barnet (for eksempel unnasluntring) eller, som eneste alternativ, ble ansett for å ha en sykelig motvilje (for eksempel farsvegring). (Moen, 2023, s. 43–44)

Videre reflekterer Moen over om eleven rett og slett opplever skolen som en påkjenning, som eleven forståelig nok har behov for en pause fra, og ikke er fraværende grunnet en dårlig intensjon eller tilstand hos barnet (2023, s. 43). En påleggelse av skyld på barnet, strider også med Amundsen et al. (2022) som fant årsakssammenheng mellom skolevegring og forhold på skolen. Studien er basert på en spørreundersøkelse med 256 foresatte i Norge, som svarte på vegne av sine barn som strever med skolevegring. Den viser, blant annet, at 84% opplever at barnet deres har det utrygt på skolen og 51% opplever at barna ikke har et godt forhold til noen lærere på skolen (Amundsen et al., 2022, s. 39–40). Dette kan tolkes som et tydelig tegn på at det er faktorer på skolen som er årsaken til skolefraværet, og ikke barnet selv.

Sara Eline Eide, i boken *Skolefravær*, kritiserer også en kategorisering av skolefraværet. Hun trekker frem at selv om intensjonen ved å kategorisere er å sette inn riktig tiltak for riktig type fravær, kan dette resultere i at tiden en bruker på å finne ut hvilken type fravær barnet har fører til at tiden eleven strever økes (2022, s. 14–15). Eide velger å bruke skolefravær som begrep og poengterer at en må forholde seg til enkeltelevens behov og elevens opplevelse av fraværet (2022, s. 15). Ifølge Statped (2021), kan begrepene «[...] skolefravær, ufrivillig skolefravær og alvorlig skolefravær synes mer nøytrale enn skolevegring. Ved å bruke begrepene ufrivillig skolefravær og alvorlig skolefravær, vil vi kunne løfte blikket og se på systemet eleven er en del av». Disse begrepene kan altså legge til rette for at man ikke kun leter etter hos eleven, men også rundt eleven, som for eksempel i skolehverdagen.

Jo Magne Ingul, psykologspesialist med doktorgrad innen angst og skolefravær, har både forsket sammen med og skrevet flere artikler sammen med Trude Havik (Havik & Ingul, 2021a, 2021b, 2022; Ingul et al., 2019; Ingul & Havik, 2021). De har relativt likt syn på begrepet, og viser til disse fem kriteriene for hva de anser som skolevegring:

A) unge viser motvilje mot å gå på skolen, og fraværet leder til langvarig fravær; B) de unge er vanligvis hjemme i skoletiden, og foreldrene er som regel klar over dette; C) de unge blir følelsesmessig opprørte ved tanken på å gå på skolen; D) de viser ikke alvorlig antisosial atferd, selv om de kan vise sterk motstand, dersom foreldrene prøver å overtale dem til å gå på skolen; og E) foreldrene har forsøkt å få den unge på skolen. (Berg, 2002, sitert i Ingul & Havik, 2021)

De fem kriteriene, listet i sitatet over, utelukker også en rekke elever som jeg ville favnet under ufrivillig skolefravær. De spesifiserer, blant annet, at de foresatte har forsøkt å få eleven på skolen. Selv om jeg ser på ufrivillig skolefravær som noe som ofte er et symptom av skolerelaterte årsaker

og manglende tilrettelegging, er det også tilfeller hvor det kan handle om omsorgssvikt (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2022; Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet et al., 2023). I disse enkelttilfellene kan en tenke seg at hjemmet ikke har forsøkt å få eleven på skolen. Jeg ville likevel kategoriserte de elevene innen ufrivillig skolefravær. Kriterie B, utelukker også elever som er på skolen, men ikke deltar i undervisningen, selv om det står vanligvis. Som nevnt, kan det også være flere årsaker til at elever ikke forteller sine foresatte eller skolen om sitt ufrivillige skolefravær og det de strever med. Jeg stiller derfor også spørsmål ved at kriterie B tilsier at de foresatte som oftest er klar over fraværet.

Utdanningsdirektoratet (2022) skriver at det de omtaler som bekymringsfullt skolefravær ofte har «[...] flere og sammensatte årsaker. Mulige årsaksforklaringer kan være knyttet til forhold ved skolen, eleven og familien eller en kombinasjon av disse». Videre står det at det derfor er essensielt at skolen systematisk kartlegger hver enkelt elev, for å kunne finne den rette tilpasningen og tiltakene den enkelte eleven har behov for. Dette vil jeg komme mer inn på videre i neste delkapittel.

2.3 Anbefalt generell praksis (FS1)

I møte med ufrivillig skolefravær, er det ikke kun anbefalt visse spesifikke tiltak, men også mer generelt hvordan en skal opptre som lærer og skole (Eide, 2022; Havik, 2018; Statped, 2021; Utdanningsdirektoratet, 2022). En undersøkelse av barn og unge med nevroutviklingsforstyrrelser, som strevde med alvorlig fravær, trakk frem barnas stemme. Her fikk barna komme med sin stemme, og si noe om hvordan de ønsket å bli møtt, og hvilke råd de selv ville gitt til skolen (Øverland et al., 2020). Noe av det de fant, var at barna og ungdommene ønsket; venner å være med, læringsaktiviteter basert på elevenes interesser som de også kan mestre, å bli sett og forstått av lærerne, lærere som lytter og snakker med dem, lærere som samarbeider med hverandre og en trygg og god skolehverdag uten mobbing (Øverland et al., 2020, s. 22). Disse funnene trekker altså frem flere ønsker elevene har, og som kan oppnås ved at skolen og lærerens generelle praksis legger til rette for dette. Når vi vet at forskning «[...] viser at manglende tilrettelegging i skolen for barn og unge med nevroutviklingsforstyrrelser kan være en risikofaktor for å utvikle skolefravær» (Utdanningsdirektoratet, 2022) , blir undersøkelsen til Øverland svært relevant.

Brochmann & Madsen (2022, s. 240) poengterer, i boken *Skolevegringsmysteriet*, at om vi utvikler «[...] skolen for alle, vil de mest utsatte gruppene falle utenfor. Utvikler vi skolen for de mest utsatte gruppene, vil den være bedre for alle - også de sterkere elevene». Dette kan forstås slik at om en tilrettelegger skolen for de mest utsatte, eller sårbare, vil dette også gagne elever med bedre forutsetninger for å lykkes i skolen. Anbefalt praksis som legges frem her, vil også være

preget av dette synet. Jeg vil, blant annet, trekke frem anbefalinger fra Statped, hvor tilretteleggingen er tiltenkt elever med nevroutviklingsforstyrrelser som strever med ufrivillig skolefravær (Statped, 2021; Øverland et al., 2020).

På bakgrunn av at mine informanter kommer med et lærerperspektiv, har jeg valgt å avgrense til deres praksis. Dette knyttes igjen til læringsmiljø, relasjoner, samarbeid og fraværsregistrering. Til slutt, vil jeg også se dette i sammenheng med det å arbeide forebyggende generelt, når det gjelder ufrivillig skolefravær, i tillegg til å trekke frem overganger (barnehage-skole og barneskole-ungdomsskole).

2.3.1 Lærerens praksis

I det følgende vil jeg presentere det forskning viser omkring hvordan læreren bør arbeide for å hjelpe elever som strever med ufrivillig skolefravær. Dette omhandler hva læreren kan gjøre, for å møte elevene og arbeide med nærværsfaktorer. Nærværsfaktorer refererer til det som gjør at elevene ønsker å være på skolen, noe som forebygger fraværet fra skolen (Utdanningsdirektoratet, 2020, sitert i Marswall et al., 2022, s. 53). Dette utgjør altså det motsatte av faktorer som gjør at eleven ikke ønsker å være på skolen.

2.3.1.1 Trygt og godt psykososialt læringsmiljø

Det å bygge et trygt og godt psykososialt læringsmiljø, kan være med på å øke elevenes nærværsfaktorer (Utdanningsdirektoratet, 2022). Dette innebærer også å skape et inkluderende felleskap, da et trygt og godt psykososialt læringsmiljø også skal legge til rette for at alle elever føler seg inkludert. Dette er i tråd med overordnet del av lærerplanen, der det står at skolen skal sørge for at elevene får et slikt læringsmiljø (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16).

Alle elever har rett til et trygt og godt læringsmiljø, ifølge opplæringsloven (1998, § 9 A-2). For å legge til rette for elever som strever med ufrivillig skolefravær, er det viktig å gjøre skolen til et bedre sted å være. Som nevnt, er det ofte skolerelaterte årsaker som ligger bak det ufrivillige skolefraværet (se kap. 2.2.1). Da er det ikke utenkelig at elevene har et behov for en tryggere skolehverdag. Dette samsvarer med litteraturen, der jeg finner at et bedre og tryggere psykososialt læringsmiljø er med på å både forebygge fravær og hjelpe elever med ufrivillig skolefravær (Fortin et al., 2006; Havik, 2016; Havik et al., 2014; Pellegrini, 2007; Stien-Leenderts, 2023).

Eide (2022) nevner tre aspekter elever har behov for; å føle seg verdsatt, trygg og føle mestring. Dette er selvfølgelig noe alle elever har behov for, men hun legger frem disse tre i en kontekst av at elevene strever med skolefravær, og da inkludert ufrivillig skolefravær. Hvordan læreren kan møte elevens behov om å bli verdsatt av læreren, vil jeg komme tilbake til (se kap.

2.3.1.2). Læreren kan også bidra til at eleven blir verdsatt blant medelever på skolen, gjennom god klasseledelse som vektlegger å bygge et godt klassemiljø hvor elevene verdsetter hverandre (Eriksen & Lyng, 2015; Havik, 2016, s. 99; Jordet, 2020, s. 375). Hele 56% av de foresatte, i Amundsen et al. (2022, s. 41) sin studie, opplevde at deres barn hadde opplevd mobbing. En kan tenke seg at det kan være mange av elevene som strever med ufrivillig skolefravær som hadde tjent på å ha medelever som verdsetter dem, fremfor å krenke dem. Dette samsvarer også med litteraturen som vektlegger gode relasjoner til medelever og vennskap som nærværsfaktorer (Havik, 2019, s. 142; Meld. St. 6 (2019–2020), s. 36; Øverland et al., 2020, s. 22) Eriksen & Lyng (2015, s. 134–135) foreslår at læreren skaper et kollektivt «gyldig vi» for å skape et trygt klasserom uten mobbing og krenkelser. Dette skriver de at innebærer å legge til rette for en gruppedynamikk hvor elevene får en fellesskapsfølelse og kjenner verdien i å arbeide sammen for at alle skal ha det godt.

En annen anbefaling, for å møte elever som strever med ufrivillig skolefravær og skolefravær generelt, er at læreren skaper et mestringsorientert læringsmiljø (Eide, 2022; Havik, 2016, s. 99) Et mestringsorientert læringsmiljø fokuserer på elevers forståelse, innsats og individuelle fremgang, fremfor resultater (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 219). Dette er det motsatte av et presentasjonsorientert læringsmiljø. Et mestringsorientert læringsmiljø fører, blant annet, til mindre sammenlikning og konkurranse mellom elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 177). Forskning viser også at et slikt læringsmiljø fører til redusert angst, høyere motivasjon og elever som ikke er redde for å gjøre feil (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 176).

Gode lærer-elev-relasjoner, er noe som også må være tilstede for å skape et trygt og godt psykososialt læringsmiljø (Eriksen & Lyng, 2015, s. 69; Utdanningsdirektoratet, 2022). Dette vil jeg ta for meg videre, i neste delkapittel.

2.3.1.2 Lærer-elev-relasjon

I litteraturen, er det å ha en trygg lærer-elev-relasjon vektlagt som noe av det viktigste som må være på plass i møte med ufrivillig skolefravær og skolefraværproblematikk generelt (Eide, 2022, s. 38; Erasmus+ Strategic Partnerships: A nordic collaboration, 2021, 2022; Gran & Mosand, 2022; Havik et al., 2014, s. 144; Utdanningsdirektoratet, 2022). Eide (2022, s. 38) påpeker at elever som strever med skolefravær, trenger en god relasjon til en voksen på skolen. Videre påpeker hun at elevene også trenger at denne voksne engasjerer seg i livet deres, har tro på dem og ser potensialet i eleven. Eide mener at dette vil gi elever med skolefravær «[...] selvfølelsen og selvtiliten tilbake», og at dette er første skritt for å lykkes i møtet med disse elevene (2022, s. 38). Relasjon til eleven er altså ansett som svært viktig for å kunne hjelpe eleven med det ufrivillige skolefraværet.

Som nevnt (se kap. 2.2.1), viser Amundsen et al. (Amundsen et al., 2022) at hele 51% av de foresatte, i studien, opplever at deres barn, som strever med ufrivillig skolefravær, ikke har en god relasjon til lærere på skolen. Det er altså mange av disse elevene som trolig ikke finner støtte i læreren sin. Elevene har også, som nevnt behov for å bli verdsatt av læreren. Lærere kan møte elevenes behov for verdsettelse ved å vise at de anerkjenner dem (Jordet, 2020, s. 121). Med tanke på ufrivillig skolefravær, er det da spesielt viktig at læreren anerkjenner elevens opplevelse av situasjonen og ikke går i selvforsvar (Eide, 2022, s. 25). Dette for eksempel ved at læreren forsøker å ikke ta det personlig om eleven ikke føler seg trygg på læreren eller i læringsmiljøet.

Om elevene har en svak relasjon til læreren, kan dette føre til at de ikke forteller hva som er vanskelig (Eide, 2022, s. 39). Helgesen & Lund (2018) fant at barn og unge har liten tillitt til voksne på skolen. Ved svak lærer-elev-relasjon uten tillit, er det altså lite sannsynlig at eleven tør å komme til læreren for å fortelle at h*n strever. Dermed er også en trygg lærer-elev-relasjon nødvendig for at eleven skal kunne formidle hva h*n strever med og har behov for til læreren. Uten denne informasjonen, vil det være vanskelig for læreren å avdekke og tilrettelegge.

2.3.1.3 Samarbeid med foresatte

For å kunne møte elevens behov, ved ufrivillig skolefravær, er det viktig å ha et godt skole-hjem-samarbeid (Eide, 2022). I overordnet del står det at all opplæring skal foregå i samarbeid med hjemmet, og at hjemmet har viktig kunnskap om barnet som skolen kan bruke for å hjelpe barnet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18). Dette vil si at læreren skal samarbeide med hjemmet, og at dette er av høyeste verdi for eleven. De foresatte kan være klar over forhold som gjør at eleven strever, men som læreren ikke er klar over.

Utdanningsdirektoratet (2022) nevner også en god og tillitsfull dialog med foresatte som en del av skolens nærvarsarbeid. Altså at dette er noe skolen må arbeide med for å minke elevens skolefravær. Videre står det også at det er skolens «[...] ansvar å ta initiativ til og legge til rette for samarbeidet» (Utdanningsdirektoratet, 2022). Så her er det snakk om samarbeid og kommunikasjon mellom flere ulike parter. Lærer og elev må samarbeide, og det må også være et godt samarbeid mellom skole og hjem, og i tillegg til dette må lærerne samarbeide seg imellom.

2.3.1.4 Lærersamarbeid

Utdanningsdirektoratet (2022) påpeker at en god kommunikasjon og samarbeidskultur på skolen skal være en del av skolens nærvarsarbeid. Ifølge overordnet del av lærerplanen, er det skoleledelsen som har ansvar for å legge til rette for dette samarbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20–21). Øverland et al. (2020) fant også at elever, med alvorlig skolefravær og

nevtroutviklingsforstyrrelser, opplever at det er av betydning at de møtes med lærere som samarbeider godt med hverandre. Det er altså nødvendig at lærere og skoleansatte samarbeider for å sammen kunne hjelpe elevene som strever. Årsaker til at dette samarbeidet er spesielt viktig i sammenheng med ufrivillig skolefravær, er at disse elevene, blant annet, har behov for forutsigbarhet (Statped, 2021, s. 10). Dette forutsetter at lærere og skoleansatte etablerer en god informasjonsflyt.

2.3.1.5 Fraværregistrering

Det er, som nevnt, forventet at skolen skal ha et godt system for fraværregistrering (se kap. 2.1). Utdanningsdirektoratet (2022) har sett på hva som er viktig for skolen/lærerne når de skal forholde seg til fravær, og tre av punktene de presenterer er; å ha gode systemer for å registrere fravær og årsaker til dette, følge opp fraværet systematisk slik at utfordringer med fravær oppdages raskt og en tydelig grense for når de skal agere med ulike tiltak (Utdanningsdirektoratet, 2022). Et godt system for fraværregistrering kan føre til at fraværet også blir tidligere oppdaget (Havik, 2016, s. 97). Ved å ha gode rutiner for fraværregistrering, kan altså fraværet oppdages tidligere og læreren kan handle tidlig for å hjelpe eleven.

2.3.1.6 Overganger

I overordnet del av lærerplanen står det at et godt samarbeid mellom barnehagen og barneskolen og barneskole og ungdomsskole bidrar til at overgangene kan bli bedre for eleven (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20). Samarbeid om å gjøre disse overgangene trygge er relevant når det kommer til ufrivillig skolefravær. Det er nemlig ofte slik at elever som utvikler alvorlig skolefravær, har strevd med ulike utfordringer allerede fra barnehagealderen (Statped, 2021, s. 5). Å sikre gode overganger skal være en del av skolens nærværarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2022). Utveksling av viktig informasjon og planlegging for å tilrettelegge best mulig måte, er viktig i dette arbeidet (Statped, 2021, s. 5). Dette betyr at det er hensiktsmessig for læreren og skolen å ha fokus på å gjøre overgangene så gode som mulig, i arbeidet med ufrivillig skolefravær.

2.3.2 Arbeide forebyggende

Det å arbeide forebyggende med ufrivillig skolefravær, er noe som går igjen i litteraturen (Brochmann & Madsen, 2022; Moen, 2023; Stien-Leenderts, 2023; Utdanningsdirektoratet, 2022). Det er enklere å forebygge, enn å løse det når det har utviklet seg til ufrivillig skolefravær. Alle aspektene som allerede er nevnt over, kan også ha en forebyggende effekt.

Andreas Stien-Leenderts (2023, s. 136) skriver, i boken *Skolen er ikke for alle*, at forebygging er selve nøkkelen i arbeidet mot ufrivillig skolefravær. Han skriver også at alt en lærer kan gjøre, i påvente av at skolen endrer seg, er å gjøre det man kan for at elevene skal få en trygg skolehverdag. Brochmann & Madsen deler synet på at skolen må endre seg for å tilpasse elevene og at en bør fokusere på forebygging:

Løsningen på skolevegring er skolen. Ikke ved tidligere kartlegging. Ikke økt ressursbruk på spesialpedagoger. Ikke oppgraderte handlingsplaner for å takle ulike diagnoser. Men ved å skape en skole der disse tiltakene i så liten grad som mulig er nødvendige. (Brochmann & Madsen, 2022, s. 238)

Brochmann & Madsen (2022) uttrykker, i sitatet over, kritikk mot tiltakene som settes inn ved skolevegring, eller ufrivillig skolefravær. De ønsker å rette blikket mot å utforme en skole hvor tiltakene, så å si, ikke er nødvendige; altså hvor en vektlegger forebygging fremfor hjelp, når «skaden» allerede har skjedd.

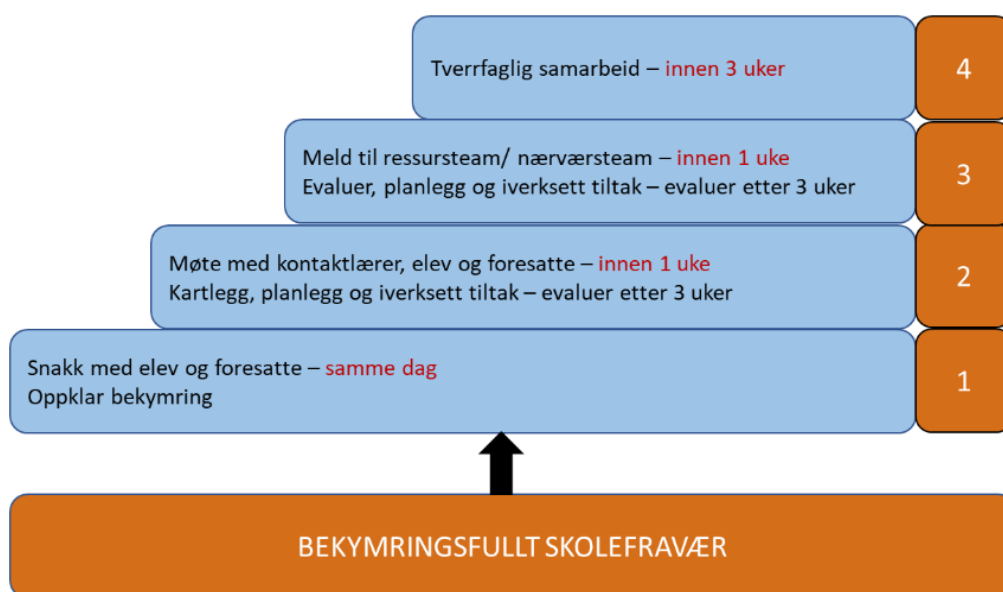
2.4 Fremgangsmåte og tiltak (FS2)

Det finnes ulike anbefalinger for hvordan lærere kan gå frem i møtet med elever som strever med ufrivillig skolefravær. Her vil jeg først presentere ulike fremgangsmåter, for å så presentere noen spesifikke tiltak som anbefales.

Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet Politidirektoratet og Utdanningsdirektoratet (2023, s. 1) har sammen utarbeidet en veileder hvor hensikten er «[...] at kommuner behandler saker med barn som ikke møter på skolen likt, og å sikre at barn i opplæringspliktig alder får oppfylt sin rett og plikt til grunnskoleopplæring». I denne veilederen, er det listet opp en prosedyre for hvordan skoler skal gå frem i møte med barn som ikke møter på skolen, uten at skolefraværet er dokumentert. Veilederen forteller at det første som skal gjøres, er at skolen kontakter hjemmet. Om skolen ikke får respons fra hjemmet, bør skolen finne ulike måter å etablere kontakt som for eksempel e-post, kontakte foresattes arbeidsgiver eller oppsøke hjemmet (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet et al., 2023, s. 5). Etter dette er det ulik praksis, avhengig av om skolen finner eleven i Norge og om eleven får opplæring. Om begge disse er oppfylt, anbefaler veilederen å avslutte saken. Saken skal også avsluttes om barnet blir funnet i utlandet. Hvis eleven er i Norge, men ikke får opplæring, er det anbefalt å sende bekymringsmelding dersom det er grunn til å tro at dette skyldes omsorgssvikt. Om skolen ikke finner ut hvor barnet er, skal rektor sende

bekymringsmelding basert på vurderingene som er gjort gjennom prosedyren (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2022, s. 6).

Flere kommuner har utarbeidet egne veiledere for problematisk skolefravær (Bjørne-Fagerli et al., 2022). Grunnet hensyn til personvern, har jeg valgt å ikke trekke frem en veileder fra Sørøst-Norge. Jeg har derimot funnet at flere av veilederne i Sørøst-Norge, er basert på Vollebekk skole sin veileder. Vollebekk skole kaller seg for en «[...] nærværsskole og har innført en tiltakstrapp som iverksettes med en gang en elev har over ti prosent fravær» (Meld. St. 6 (2019–2020), s. 36). *Tiltakstrappen*, i dette eksemplet, viser hvordan skolen kan gå frem i møtet med elever med bekymringsfullt skolefravær (se Figur 1).



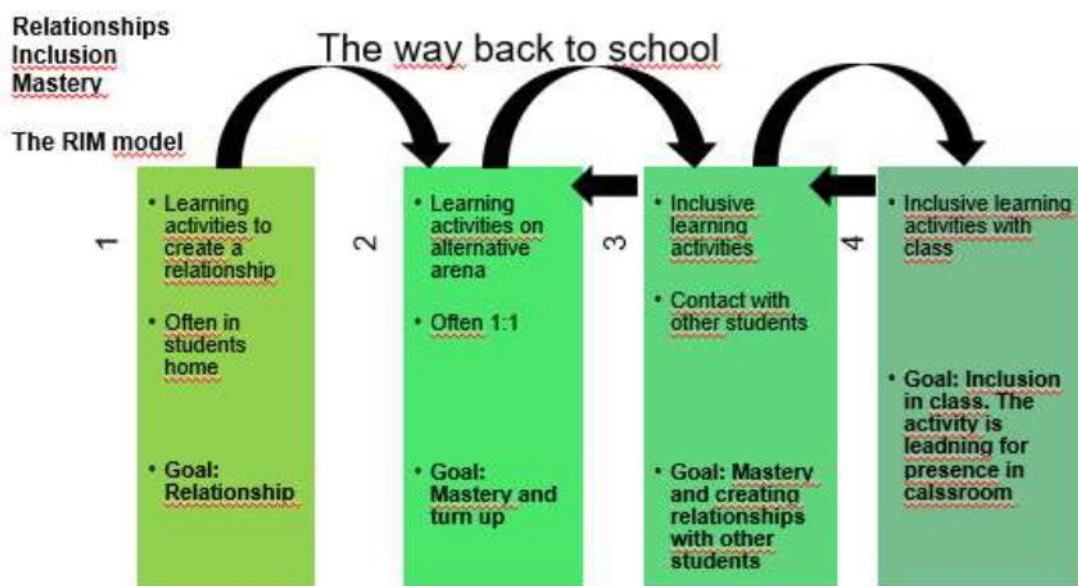
Figur 1: Vollebekk skole sin tiltakstrapp (Alvik, 2022)

Når læreren benytter *Tiltakstrappen*, skal læreren starte nederst og sette i gang de tiltakene som kommer på hvert enkelt trinn. Dersom problemet med ufrivillig skolefravær løses på et trinn, vil det ikke være behov for å gå til det neste. Trappa er veldig konkret, og levner ingen tvil om hva som skal gjøres på de ulike stadiene.

Bjørne-Fagerli et al. (2022) gjennomgikk flere av kommunenes nærværsviledere, fra et perspektiv som foresatt med barn som har slitt/sliter med ufrivillig skolefravær. En av disse veilederne var Vollebekk skole sin. De stilte seg kritisk til at ingen av veilederne refererer til Marie-Lisbet Amundsen og Geir Møllers forskning, da de opplever at deres forskning trekker frem skolerelaterte årsaker til ufrivillig skolefravær. De kommenterer også at veilederne støtter seg på Trude Haviks forskning, som legger ansvaret over på eleven og de foresatte. Dette opplever de som

en ansvarsfraskrivelse fra skoleeierens side og et tegn på at fagfolk ikke har nok kunnskap om ufrivillig skolefravær.

Statped har, i samarbeid med Erasmus+ programmet, utarbeidet en modell som heter *The RIM-model: The way back to school* (Figur 2). RIM er en forkortelse for; relasjon, inkludering og mestring (Erasmus+ Strategic Partnerships: A nordic collaboration, 2022, s. 32–33).



Figur 2: RIM-modellen: The way back to school (Damsgaard, Tjäder & Nordby, sitert i Erasmus+ Strategic Partnerships: A nordic collaboration, 2022, s. 62)

RIM-modellen viser en fremgangsmåte for å veilede og møte elever som har bekymringsfullt skolefravær. Den består av fire steg med mål og konkrete tiltak, for hvert enkelt steg. Det første steget består av læringsaktiviteter hjemme hos eleven, for å bygge lærer-elev-relasjon. Det neste steget anbefaler å ha en læringsaktivitet sammen med eleven på et annet sted enn skolen og elevens hjem. Her er målet at eleven skal føle mestringsfølelse ved å ha klart å møte opp. Det tredje steget handler om at læreren legger til rette for inkluderende læringsaktiviteter for eleven, sammen med noen av sine medelever. Målet med dette er å bygge opp elevens relasjon til medelever og øke elevens mestringsfølelse ved å samhandle med dem. Det fjerde og siste steget, er å avholde læringsaktiviteter med klassen. Her er målet å øke elevens inkludering og nærvær i klassen. I beskrivelsen av modellen, er det spesifisert at det er viktig at eleven har et sted hvor h*n kan trekke seg tilbake. Dette fordi det kan være en brå overgang fra å være fraværende til å være tilbake i klasserommet hele tiden. Modellen illustrerer også at det er vanlig å trappe ned fra for eksempel

steg fire til tre eller tre til to, ved behov. Dette på grunn av at eleven kan ha behov for annen tilrettelegging over perioder, før neste steg tas igjen (Erasmus+ Strategic Partnerships: A nordic collaboration, 2022, s. 62–63).

2.5 Utfordrende aspekter (FS3)

I lærerens møte med ufrivillig skolefravær, finnes det utfordrende aspekter som jeg ønsker å trekke frem. Disse er relevante for å forsøke å forstå hva som kan være vanskelig eller til hindring i lærerens arbeid for å møte elever som strever med ufrivillig skolefravær. Det finnes mange ulike utfordringer en kan trekke frem, men jeg har valgt å fokusere på manglende kunnskap, tillitsbrudd mellom skolen og foresatte og skolen internt; knyttet opp mot ufrivillig skolefravær.

2.5.1 Manglende kunnskap

Amundsen et al. (2020) peker på at lærerne, i deres studie, etterlyser kunnskap om skolevegring, eller ufrivillig skolefravær. Denne manglende kunnskapen er noe som får konsekvenser for hvordan lærerne møter elevene som strever med problematikken. Samme studie viste også at lærerne behandlet ufrivillig skolefravær som om det var skulk. Dette får konsekvenser for hvordan lærerne møter elevene (Amundsen et al., 2020). Lærerne i studien trakk ikke frem årsaker ved skolen som mulig årsak til det ufrivillige skolefraværet, men heller elevens egenskaper og deres foresatte. Om lærere ikke er bevisste på at ufrivillig skolefravær kan komme av skolerelaterte årsaker, er det ikke utenkelig at det ikke blir undersøkt forhold ved skolen som mulig årsak. Dette kan i så fall også påvirke hvordan læreren, eller skolen, forsøker å hjelpe eleven med problematikken.

I og med at årsakene til at en elev ender opp med ufrivillig skolefravær er såpass komplekse, er det nødvendig at lærere har kunnskap om psykiske vansker og lidelser og andre utfordringer, utenom fag (Eide, 2022, s. 55). Det står i opplæringsloven at opplæringen skal tilpasses elevens forutsetninger. Om læreren ikke har kunnskap om psykiske vansker, er det nok mange av elevene med ufrivillig skolefravær som ikke får den tilpasningen de har rett på. I Amundsen et al. (2022, s. 37) sin studie, hadde hele 75% av elevene enten nevrotviklingsforstyrrelser eller psykisk lidelse/vanske, i tillegg til ufrivillig skolefravær.

2.5.2 Tillitsbrudd mellom skolen og foresatte

Opplæringsloven §2-1 fastslår at alle barn har opplæringsplikt, samt at foresatte kan straffes om eleven er fraværende uten at eleven har rett til det (1998). Amundsen (2019) viser til at flere av de foresatte, i hennes forskning, har opplevd at skolen enten har sendt bekymringsmelding til barnevernet eller truet med det. Sistnevnte i situasjoner hvor foresatte hadde uttrykt misnøye når det

gjaldt deres barns undervisningstilbud. Dette samsvarer også med lærernes oppfatning av hvilke prosedyrer som gjelder i møte med foresatte av barn, med skolevegring eller ufrivillig skolefravær. Flere av lærerne, fra Amundsen et al. (2020) sin studie, tror også at skolen «[...] rutinemessig plikter å sende bekymringsmeldinger til barnevernet når elever blir hjemme fra skolen grunnet skolevegring». Dette tyder på at opplæringsloven tolkes slik at lærerne er nødt til å varsle barnevernet ved elever med ufrivillig skolefravær.

På bakgrunn av at barnevernet har mottatt mange bekymringsmeldinger knyttet til skolefravær, har Bufdir oppdatert saksbehandlingsrundskrivet hvor det nå er skrevet at skolefravær alene ikke vil «[...] være tilstrekkelig som grunnlag for å utløse meldeplikten» (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2023, s. 119; Sæther, 2022). Bufdir understreker at meldeplikten kun er gjeldende dersom elevens skolefravær vurderes å komme av omsorgssvikt eller atferdsvansker hos eleven (2022).

3 Metode

I dette kapittelet vil jeg først legge frem hvordan denne mastergradsavhandlingen er vitenskapsteoretisk forankret, samt begrunne forankringen. Jeg vil også beskrive hvilken metode jeg har valgt for datainnsamling og analyse av data, hvorfor jeg har tatt disse valgene og hvordan jeg gikk frem under gjennomføringen. Avslutningsvis vil jeg også trekke frem forskningsetiske vurderinger knyttet til forskningsprosessen.

3.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Sentrale begreper innen vitenskapsteori er ontologi og epistemologi, som også har en avgjørende påvirkning på denne mastergradsavhandlingen. Ontologi og epistemologi gir sammen et rammeverk for hvordan en forstår virkeligheten og hvordan denne virkeligheten kan tilgjengeliggjøres for oss (Anker, 2020, s. 47). Ontologi kan defineres som «[...] læren om det værende[...]», altså hvordan verden eller virkeligheten er (Nyeng, 2012, s. 37). Dette kan med andre ord forstås som en søken etter den virkelige verden og sannheten om den. På den andre side, har epistemologi som hensikt å reflektere over hva som egentlig kan regnes som sannhet, og hvordan denne sannheten kan gjøres tilgjengelig for oss (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 45). Nyeng omtaler epistemologi som en kunnskapsfilosofi (2012, s. 37).

Hvordan forskeren posisjonerer seg vitenskapsteoretisk, forteller noe om hvordan en plasserer seg ontologisk og epistemologisk. Dette forteller altså, som sagt, hvordan en forholder seg til den virkeligheten forskeren ønsker mer innsikt og kunnskap i og hvordan forskeren søker å få tilgang til denne såkalte virkeligheten. I neste delkapittel vil jeg komme inn på hvordan jeg har valgt å posisjonere meg vitenskapsteoretisk, da dette er av betydning for hvordan mastergradsavhandlingen er utført.

3.1.1 Hermeneutikk og fenomenologi

Denne mastergradsavhandlingen er skrevet fra et hermeneutisk og fenomenologisk vitenskapsteoretisk perspektiv. Dette delkapitlet vil ta for seg hva disse perspektivene innebærer, samt reflektere over hvorfor jeg valgte dem og hvordan dette påvirker mastergradsavhandlingen.

Det å *fortolke og forstå* eller *fortolkningslære*, er beskrivelser av hva et hermeneutisk vitenskapsteoretisk perspektiv innebærer (Anker, 2020, s. 50; Dalland, 2020, s. 48; Nyeng, 2012, s. 45). Innen humaniora, har hermeneutikken som formål å fortolke og forstå fenomener ved å spesifikt analysere menneskers handlinger og handlingsuttrykk (Gilje, 2019, s. 12; Rønholdt et al., 2003, s. 73). Min problemstilling, søker å forstå hva som fungerer i møte med ufrivillig skolefravær

gjennom læreres opplevelse og erfaring med dette. Søken etter forståelse av fenomenet gjennom lærernes opplevelse, er i tråd med det hermeneutiske formålet og var en av årsakene til at jeg valgte denne innfallsvinkelen.

I en hermeneutisk tilnærming er det særs viktig at en vektlegger konteksten for å kunne fortolke menneskers handlinger (Anker, 2020, s. 50). Dette vil si at en må forstå menneskers handlinger, samt subjektive opplevelse, som påvirket av konteksten rundt og omvendt. Forskeren kommer heller ikke unna dette. Hermeneutikken har «[...] et situert og relasjonelt menneskesyn» (Nyeng, 2012, s. 50). Dette betyr at jeg som forsker under en intervju situasjon ikke kan se bort fra at jeg både påvirker situasjonen og selv blir påvirket av den og konteksten. Hermeneutikken mener altså at det ikke er mulig å være helt objektiv eller se bort ifra at jeg som menneske er til stede under forskningsprosessen (Nyeng, 2012, s. 51). Dette er noe som ikke bare påvirker intervjuene jeg har avholdt, men også hele mastergradsavhandlingen og fortolkningsprosessen fra start til slutt. Å være bevisst på egne forforståelser og forkunnskaper, i tillegg til å synliggjøre dette via selvrefleksjon, vil derfor være essensielt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 273; Maxwell, 2013, s. 124). Dette vil jeg komme tilbake til under delkapitlene om kvalitet og forskningsetiske vurderinger.

Supplert til en hermeneutisk tilnærming, har jeg også valgt en fenomenologisk inngangsvinkel. Gjennom et fenomenologisk perspektiv, sees fenomener som noe som oppfattes av mennesker gjennom sanseinntrykk (Dalland, 2020, s. 48; Nyeng, 2012, s. 33). Dette kan forstås som at den fenomenologiske tilnærmingen tilsier at menneskers erfaringer gjennom sansene har tilgang til virkeligheten (Creswell, 2014, s. 14). Sett sammen med hermeneutikkens situerte og relasjonelle menneskesyn, påvirker og skaper mennesker virkeligheten gjennom hvordan den erfares via sansene og hva mennesker legger til gjennom egen forståelse og tolkning av den.

Noe som skiller fenomenologi fra hermeneutikk, er at den tar utgangspunkt i at virkeligheten faktisk er slik mennesker oppfatter den (Thagaard, 2013, s. 40). Dette er også noe av årsaken til at jeg valgte en posisjon som er en blanding av dem, fremfor en av dem. Jeg vil vektlegge og forsøke å forstå informantenes opplevelser og erfaringer, slik de oppfatter dem, men jeg vil likevel ha med en forståelse av at jeg som forsker er med på å påvirke situasjonen og hvordan jeg tolker deres opplevelser. Fenomenologien ønsker at en som forsker skal sette forforståelser, erfaringer og meninger til side (Anker, 2020, s. 51). Mitt utgangspunkt for denne avhandlingen er at jeg løser dette ved å heller, som nevnt, være bevisst på og synliggjøre dem i mastergradsavhandlingen. Dette har jeg valgt å gjøre for å tilstrebe å finne en balanse mellom forskningsprosessens subjektivitet og objektivitet.

3.2 Kvalitativt forskningsintervju

En kvalitativ forskningsmetode, kan gi grunnlag for å kunne forstå et fenomen ved hjelp av en mengde detaljerte data om mennesker og situasjoner (Creswell, 2014, s. 4; Thagaard, 2013, s. 12). Dette er i tråd med hva problemstillingen jeg har valgt i denne mastergradsavhandlinga, da det er nettopp dette jeg er ute etter. Det finnes flere kvalitative forskningsmetoder for datainnsamling; blant annet observasjon og intervju (Thagaard, 2013, s. 58). Jeg valgte å benytte intervju, da dette kan gi mulighet for å utforske menneskers erfaringer og tanker. Dette samsvarer med Tjora som forteller at en gjerne bruker intervju for å «[...] studere meninger, holdninger og erfaringer» (2021, s. 128).

3.2.1 Semistrukturert intervju

Som nevnt, finnes det flere typer intervju en kan velge. Semistrukturert intervju er typen intervju jeg valgte å benytte for å samle inn data. Det semistrukturerte intervjuet åpner for en relativt naturlig samtale med informanten, hvor informanten kan få mulighet til å reflektere og fortelle om sine opplevelser (Skilbrei, 2019, s. 65). Intervjuguiden skal være mer som en støtte, enn et absolutt manus.

Dataene jeg har samlet inn, vil også bli brukt i forskningsprosjektet PraksIS og har dermed kriterier som må følges for datainnsamlingen. Intervjuene skal være semistrukturerte, de skal spilles inn på lydopptaker og vare i omkring 30 til 60 minutter. Det var også allerede utformet en intervjuguide, som jeg brukte. Dette var slik jeg gjennomførte mine intervju. Intervjuguiden PraksIS lagde hadde gitte spørsmål jeg skulle begynne og avslutte intervjuene med, og så utformet jeg spørsmål som var relevant for min problemstilling. Disse ble stilt i midten og i hoveddelen av intervjuet (se Vedlegg 1).

3.2.2 utfordringer knyttet til intervju som metode

Kritikk vendt mot intervju som forskningsmetode, er blant annet at intervjuets kvalitet er helt avhengig av «informantenes evne til å svare oppriktig om tanker, meninger eller atferd som de blir spurt om» (Svenkerud, 2021, s. 101). Dette er noe jeg har forsøkt å sikre, ved å legge til rette for en så trygg som mulig intervjusituasjon for informantene. Jeg valgte å avholde intervjuene ved informantenes arbeidsplass, for å sikre et sted hvor de kunne føle seg så komfortable som mulig. Dette samsvarer med Tjora, som forteller at dette ofte oppleves som trygt for informanter (2021, s. 135). På forhånd av intervjuene, foreslo jeg dette, men ga også tilbud om å avholde intervjuet på et annet sted om de hadde andre ønsker. Alle tre intervjuene ble også avholdt på rom hvor det ikke var

bakgrunnsstøy som kunne vært forstyrrende, noe som kunne ledet til uønsket avbrudd i intervjuet (Tjora, 2021, s. 137). Dette er også viktig for intervjusituasjonen.

Ved å velge semistrukturert intervju som metode, er dette noe som kan oppleves som tidkrevende for deltakerne. Derfor kan det være vanskelig å finne deltakere som har mulighet og et ønske om å delta.

3.3 Utvalg og rekruttering

For å finne passende informanter, valgte jeg å benytte et strategisk utvalg. Thagaard beskriver strategisk utvalg som det å velge deltakere basert på egenskaper eller kvalifikasjoner de har som er hensiktsmessig for å kunne undersøke problemstillingen (2013, s. 60). Jeg avgrenset utvalget til grunnskolelærere i Sørøst-Norge som har erfaring med å møte elever som strever med ufrivillig skolefravær. I utgangspunktet, ønsket jeg å intervju kontaktlærere, men dette skulle vise seg å være mer utfordrende enn det jeg hadde forventet.

Rekrutteringsprosessen endte nemlig opp med å bli noe utfordrende. Prosessen begynte med at lederen av PraksIS kontaktet kommuner forskningsprosjektet har samarbeid med for å finne informanter de kunne anbefale. Så fort hun fikk respons fra kommunene, kontaktet jeg de som ble anbefalt. Dette var alt fra rektorer på skoler som skal ha hatt god erfaring i møte med fenomenet, til kontaktlærere og undervisningsinspektører. Det var derimot vanskelig å finne informanter som hadde mulighet til å delta. Flere av de jeg hadde kontaktet hadde sagt ja først, men grunnet den hektiske lærerhverdagen hadde de ikke mulighet likevel.

Videre kontaktet jeg rektorer på grunnskoler i Sørøst-Norge via e-post. Dette var personer som forskningsprosjektet ikke allerede hadde anbefalt meg å kontakte. Dette resulterte i en del avslag grunnet ulike årsaker. Det er verd å nevne at dette var på nyåret, så flere av skolene hadde kanskje allerede takket ja til forespørsler om å delta i ulike prosjekter, mastergradsavhandlinger og liknende. Dette var også responsen jeg fikk fra flere, nemlig at de var nødt til å takke nei, i og med at de allerede hadde takket ja til andre prosjekt. Det var også flere som begrunnet avslaget med det at de manglet kompetanse og erfaring innen ufrivillig skolefravær, i tillegg til andre som nevnte manglende spesialpedagogisk kompetanse generelt. Sistnevnte kan være et resultat av at jeg ikke gjorde det tydelig nok for rektorene at deltakerne ikke behøvde spesialpedagogisk kompetanse, og kunne være kontaktlærer for eksempel. Forskningsprosjektet PraksIS spesifiserer også at det omhandler spesialpedagogiske områder, så dette kan også ha vært misledende.

Fire ulike informanter ønsket å delta i mastergradsavhandlingen min, etter å ha hørt rundt på skolene. Etter at en av de fire ikke hadde mulighet likevel, endte jeg opp med tre informanter. En av

informantene har erfaring fra ungdomsskole, og de to resterende fra barneskole. Alle tre er fra tre ulike kommuner og skoler. Informantene er jevnaldrende og alle tre er kvinner. De har hatt ulike roller i skolen, og kan dermed se fenomenet fra ulike perspektiv. Tabell 1 gir en oversikt over informantene, og de er presentert med fiktive navn.

Tabell 1: Informantoversikt

| | |
|-------|---|
| Jenny | Jenny er 43 år gammel og har arbeidet i skolen som kontaktlærer i 10 år. Hun ble ferdigutdannet som adjunkt i 2008, og tok videreutdanning innen engelsk og psykisk helse hos barn og unge. Hun arbeider nå på en barneskole som sosiallærer og spesialpedagog, og har mye erfaring med ufrivillig skolefravær. |
| Lena | Lena er 45 år gammel og har arbeidet i skolen i 13 år. Hun ble utdannet som lærer i 2005 i Sverige og har kompetanse innen svensk, matematikk og spesialpedagogikk. Lena jobber nå på en ungdomsskole, på sitt tredje år som undervisningsinspektør, i tillegg til matematikklærer og spesialpedagog. Hun har også mye erfaring med ufrivillig skolefravær. |
| Mari | Mari er 51 år gammel og har arbeidet i skolen i 13 år. Hun er utdannet spesialpedagog, i tillegg til utdanning innen vernepleie. Hun har erfaring fra spesialisthjelpetjenesten og PPT, og begynte å jobbe i PPT igjen for et halvt år siden. Hun har noe erfaring med ufrivillig skolefravær, og mye erfaring med elever med nevroutviklingsforstyrrelser. |

3.4 Analyse

I denne mastergradsavhandlingen, har jeg valgt å benytte tematisk analyse av datamaterialet. Analysen er også preget av en narrativ tilnærming. Dette har jeg valgt for å få frem mer av helheten i datamaterialet, enn ved en ren tematisk analyse (Anker, 2020, s. 40). Empirinær koding kan hjelpe med å systematisere, i tillegg til å arbeide induktivt for å sikre at informantenes stemme fremheves (Anker, 2020, s. 76–77).

Den tematiske analysen jeg har gjennomført, har fulgt Johannessen et al. (2018, s. 282) sine analysefaser; 1) *forberedelse*, 2) *koding*, 3) *kategorisering* og 4) *rapportering*. Disse analysefasene er en forenkling av Braun & Clarke (2006, s. 87) sine seks faser. Videre, vil jeg ta for meg fase for fase av analysen jeg utførte.

3.4.1 Forberedelse

Ifølge Johannessen et al., handler forberedelsesfasen, ved kvalitativt intervju som datainnsamlingsmetode, om å transkribere lydfilene og få oversikt over datamaterialet (2018, s. 284). Jeg utførte transkriberingen på egen hånd. Postholm & Jacobsen (2018, s. 145–146) anbefaler dette, på grunn av at det vil dukke opp umiddelbare tolkninger og analyser allerede under transkripsjonen. Transkriberingen utførte jeg ved å lytte til intervjuene fra lydopptakeren og for å så skrive de ned, ordrett, på Word. En ordrett form for transkripsjon kalles ortografisk transkripsjon, som vil si at det skrives ned i muntlig form og inkluderer pauseord som; *mhm*, *hmm* og *eh* (Braun & Clarke, 2006, s. 88; Dalland, 2020, s. 95). Dette valgte jeg å gjøre for å forsøke å få frem helheten, av hvert intervju, i transkripsjonene. Forskningsetiske hensyn jeg tok, knyttet til transkripsjon, kommer jeg inn på senere (se kap. 3.6.1).

Jeg gjennomførte alle tre intervjuene selv. Dette gjorde at jeg allerede hadde en viss oversikt over hva intervjuene inneholdte. For å få ytterligere oversikt, leste jeg over hvert av intervjuene og skrev ned noen få notater underveis. Johannessen et al. (2018, s. 284) mener det er hensiktsmessig å ikke gå på detaljnivå under denne fasen, da målet er å få oversikt.

3.4.2 Koding

Som nevnt, har jeg valgt en empirinær koding (se kap. 3.4). Dette innebærer at jeg arbeider induktivt, altså nedenfra og opp hvor jeg tar utgangspunkt i empirien (Anker, 2020, s. 77). På forhånd av analyseprosessen, hadde jeg lest en del litteratur om ufrivillig skolefravær. Dette har nok, ubevisst, påvirket hvordan jeg har gått frem med kodingen. Jeg gikk derimot ikke aktivt inn for å lete etter litteratur, før i etterkant av analyseprosessen. Dette påpeker Braun & Clark (2006, s. 86) som en forskjell mellom å arbeide induktivt og deduktivt med analysen.

Jeg begynte kodeprosessen med å gå gjennom hvert transkribert intervju nøye i Word, ved å markere punkter og utdrag, jeg oppfattet som viktige for å få frem innholdet i intervjuene. I marginen, la jeg til merknader som oppsummerte innholdet jeg markerte. Disse merknadene forsøkte jeg å gjøre empirinære, eller *datanær* som Johannessen et al. (2018, s. 290) kaller det. Dette innebærer at forskeren er mer konkret i oppsummeringen. Altså at man får frem det faktiske innholdet i utsagnet, fremfor å for eksempel bare spesifisere om informanten stiller seg positivt eller negativt til noe. Et eksempel fra min oppsummering, ut ifra et markert utsagn i transkripsjonen, var: «Elevmedvirkning er viktig». Ved å bevare innholdet i utsagnene, sikrer man informantens perspektiv. Dette perspektivet kalles også for *emic* eller deltaker perspektiv. På den annen side av *emic*, har man *etic* som omhandler forskerens perspektiv (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 77). Denne måten å oppsummere på, ivaretar altså deltakerens perspektiv. Etter å ha gått gjennom hvert intervju på

detaljnivå for å finne koder, ordnet jeg et nytt felles dokument for alle kodene jeg fant i hver av dem. Dette for å finne sammenheng, og eventuelle ulikheter, i kodene. Videre systematiserte jeg kodene, slik at jeg også kunne koble interessante utsagn til passende kode.

3.4.3 Kategorisering

I denne delen av analyseprosessen, lette jeg etter overordnede kategorier eller tema i datamaterialet. Ifølge Johannessen et al. (2018, s. 295) skal disse temaene representere en mengde av datamaterialet som har fellestrekk. På forhånd av datainnsamlingen, hadde jeg allerede utformet et par forskningsspørsmål. Disse forskningsspørsmålene ble justert etter hvilken data og hvilke tema jeg endte opp med. Dette gjorde jeg for å forsøke å få frem datamaterialets innhold mest mulig i fremstillingen.

Kategoriseringen skulle vise seg å være utfordrende da jeg hadde veldig mange koder å forholde meg til, ved start av kategoriseringen. Til slutt endte jeg opp med tre kjerne-kategorier som jeg opplevde at gjenspeilte innholdet i datamaterialet. Kjerne-kategoriene eller temaene jeg kom frem til, endte opp med å påvirke den endelige versjonen av mine forskningsspørsmål. Temaene mine ble; *generell praksis, konkrete arbeidsmåter og tiltak og mulighet for praktisering*.

3.4.4 Rapportering

Denne fasen, altså rapportering, innebærer å «[...] skrive frem temaene (og deres innhold) i resultatdelen av oppgaven [...]» (Johannessen et al., 2018, s. 301). Dette vil jeg gjøre i funn-kapitlet av mastergradsavhandlingen (se kap. 4). Målet her er å få frem hva informantene formidlet (emic). Min tolkning og refleksjon, knyttet til datamaterialet, som forsker (etic), vil ikke komme frem under rapporteringen. Dette vil derimot komme frem i diskusjonskapitlet, hvor jeg diskuterer funnene opp mot teori og tidligere forskning (se kap. 5).

3.5 Kvalitet

Kvalitet innen forskning omhandler hvorvidt forskeren sikrer kvalitet gjennom selve forskningsprosessen (Postholm, 2023, s. 169). Hvordan en måler og omtaler den kvalitative forskningen sin kvalitet er omdiskutert, da det er uenighet om dette (Postholm, 2023, s. 171). Jeg har valgt å diskutere mastergradsavhandlingens kvalitet ved å benytte begrepene *validitet* og *relabilitet*.

3.5.1 Validitet

Validitetsbegrepet deles gjerne inn i *indre* og *ytre* validitet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Indre validitet omhandler hvorvidt forskningen faktisk er i stand til å undersøke det en ønsker å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276; Maxwell, 2013, s. 124; Postholm, 2023, s. 172), mens ytre validitet handler om hvorvidt en kan overføre eller generalisere funnene i andre kontekster, ut ifra hvilken kontekst denne forskningen utføres i. Dette omtales også som generalisering, eller generalization på engelsk (Creswell, 2014, s. 203; Dalland, 2020, s. 246; Polit & Beck, 2010, sitert i Maxwell, 2013, s. 136). Videre, vil jeg først ta for meg indre validitet, knyttet til mitt forskningsarbeid og forskningens fremstilling, før jeg deretter går inn på ytre validitet.

Jeg har allerede vært inne på at jeg, i denne mastergradsavhandlingen, går ut ifra at jeg som forsker ikke kan forholde meg objektivt til forskningsprosessen (se kap. 3.1.1). Dette er noe som påvirker min tolkning av intervjusituasjonen og dataene og hvordan jeg fremstiller resultatene. (Maxwell, 2013, s. 124; Nygaard, 2017, s. 102) Det vil dermed også påvirke validiteten av mine funn.

Både under selve intervjusituasjonen og gjennom behandling av data, er det fare for at forskeren mistolker det informantene forsøker å formidle (Maxwell, 2013, s. 126; Postholm, 2023, s. 174). Dette kan forebygges ved å benytte «member-checks», som vil si at forskeren forhører seg med informantene for å sikre at man gir en riktig fremstilling av det informanten forteller (Maxwell, 2013, s. 126; Postholm, 2023, s. 175). Dette gjorde jeg underveis i intervjuet, ved å oppsummere og gjenfortelle det informanten sa for å så få respons på om min gjenfortelling gjenspeilte det informanten hadde formidlet (Postholm, 2010, s. 133). Dette førte forhåpentligvis til færre mistolkninger, og dermed svekke studiens validitet i en mindre grad.

Når det gjelder mastergradsavhandlingens ytre validitet, eller generalisering, kan den trolig ikke generaliseres i høy grad til andre kontekster. Dette fordi dataene er basert på få informanter i en spesifikk posisjon og med en spesifikk kompetanse. Dalland (2020, s. 81) skriver at antallet informanter gjerne kan bestå av mellom én til tre gode samtaler. Dette betyr at det kan godt være få informanter i en undersøkelse, men for å generalisere til andre kontekster er mine informanters forutsetning av betydning. I en kontekst hvor en kontaktlærer skal kunne benytte denne mastergradsavhandlingens resultater, er det nødvendig å være bevisst på at resultatene er basert på lærere og spesialpedagoger som har mer tid og kompetanse til å kunne utøve praksisen de opplever som fungerende.

3.5.2 Reliabilitet

Reliabilitetsbegrepet diskuterer forskningsresultatenes konsistens og troverdighet, og om resultatene kan reproduseres av andre forskere (Dalland, 2020, s. 246; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276).

Postholm (2023, s. 172) argumenterer for at kvalitativ forskning kan være vanskelig å reprodusere, og mener at hvorvidt studien er reproduserbar ikke har betydning for studiens pålitelighet. Dette på bakgrunn av at hun understreker at kvalitative studiers funn er kontekstuell kunnskap. Jeg har valgt å heller vektlegge forskerens rolle, knyttet opp mot reliabilitet. Ifølge Postholm & Jacobsen (2018, s. 224) er det viktig at forskeren reflekterer over egen påvirkning og er transparent om forskningsprosessen for å kunne sikre reliabilitet. Dette er noe jeg har forsøkt å gjøre gjennom hele mastergradsavhandlingen. Nedenfor vil jeg likevel reflektere over mulige forhold som kunne svekket studiens reliabilitet.

På forhånd av intervjuene hadde jeg bestemt meg for å ikke sende informantene intervjuguiden. Dette for å unngå at de for eksempel øver inn hva de skal si. Alle informantene fikk derimot tilsendt informasjonsskrivet, ved første kommunikasjon via mail (Vedlegg 2). En av informantene ønsket å vite mer om hvordan intervjuet ville foregå. Derfor sendte jeg en kort beskrivelse av dette, med et eksempel fra et av spørsmålene i intervjuguiden (Vedlegg 1). Dette kan ha påvirket datamaterialet, da en informant hadde ytterligere informasjon på forhånd. Jeg opplevde også at informanten refererte til det jeg skrev i mailen under intervjusituasjonen. Dette gjorde at jeg begynte å undre over om dette kan ha påvirket informantens uttalelser.

Som nevnt (se kap. 3.1.1), vil jeg som forsker i intervjusituasjonen uansett ha en viss innflytelse på informanten (Nyeng, 2012, s. 50). Uavhengig av dette, er målet å påvirke så lite som mulig. Under intervjusituasjonen, var jeg for eksempel bevisst på å unngå å stille ledende spørsmål. Tjora (2021, s. 131) poengterer at enhver verbal og non-verbal respons, påvirker informanten. Jeg forsøkte derfor å ha så nøytral respons som mulig på det informanten fortalte, slik at informanten ikke skulle svare ut ifra hvordan min reaksjon var.

3.6 Forskningsetiske vurderinger

Forskningsetikk er særs viktig innen forskning og den enkelte forsker er lovpålagt å ta hensyn til det under forskningsetikkloven (2017, § 4). For å handle forskningsetisk, er en nødt til å evaluere forskningen i forhold til de normer og verdier som er tilstede i samfunnet (Dalland, 2020, s. 168). Denne evalueringen skal være en del av hele forskningsprosessen (2020, s. 168). Det er, med andre ord, noe som skal tas hensyn til fra valg av problemstilling og gjennom hele prosessen frem til fremstilling av resultater.

Forskningsetikk innebærer normer utviklet over tid og fastslått i det internasjonale forskerfellesskapet (NESH, 2021, s. 5). Nyeng deler forskningsetikk i to områder; *forskningsinterne regler og normer* og *forskningseksterne vurderinger* (2012, s. 159). *Forskningsinterne regler og normer* forteller hvordan forskningen skal foregå og formidles og *forskningseksterne vurderinger* er hensyn som må tas med tanke på deltakere i forskningen og ansvaret forskning har ovenfor samfunnet (Nyeng, 2012, s. 159). Forskningen skal altså gjennomføres på en bestemt måte, i tillegg til at menneskene i selve forskningen og i samfunnet skal tas hensyn til.

Den enkelte forsker, forskningsinstitusjon og ulike forskningsaktører har alle ansvar for at forskningen er i tråd med forskningsetiske normer og retningslinjer (NESH, 2021, s. 8). For å sikre forskningsetisk praksis blant institusjoner og forskere, er det utviklet formelle rammeverk som fungerer som retningslinjer. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, også kalt NESH, har utviklet *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (2021). Denne mastergradsavhandlingen faller under utdanningsforskning, og må derfor forholde seg til NESH sine retningslinjer. På bakgrunn av dette, satte jeg meg inn i retningslinjene før forskningsprosessen.

Som nevnt, er forskningsetiske vurderinger en del av hele forskningsprosessen. For å belyse hvilke hensyn jeg tok underveis, vil jeg i det neste underkapitlet trekke frem ulike hensyn når det gjelder ivaretagelse av informantene gjennom prosjektet.

3.6.1 Ivaretagelse av informantene

Det er flere hensyn som må tas for å kunne ivareta informantene gjennom et forskningsprosjekt. Forskningen jeg har gjennomført, behandler personopplysninger og er dermed nødt til å ta hensyn til dette. Dette regulerer EU gjennom *General Data Protection Regulation* (GDPR) og *Norsk senter for forskning* (NSD) sikrer en forsvarlig håndtering av dette på landsbasis (Anker, 2020, s. 104). For å kunne behandle personopplysninger, som for eksempel ved lydopptak, må man sende søknad til NSD. I og med at denne mastergradsavhandlingen er en del av forskningsprosjektet PraksIS, var det allerede meldt inn til NSD på forhånd. Før jeg gjennomførte intervjuene, ble jeg meldt inn som medforsker i PraksIS til NSD. Godkjenningen fra NSD ligger vedlagt (se Vedlegg 5).

Herunder vil jeg ta for meg hensyn jeg tok for å ivareta informantene i prosjektet. NESH (2021, s. 18) sine forskningsetiske retningslinjer nevner at en må sikre frivillig, informert og dokumentert samtykke fra informantene. Disse forskningsetiske retningslinjene krever også anonymisering og sikker lagring av data og personopplysninger for å ivareta forskningens deltakere. Videre vil jeg beskrive hvordan jeg gikk frem med tanke på samtykke fra informantene, deretter

hvordan deltakernes anonymitet ble tatt hensyn til og avslutningsvis hvordan jeg behandlet og lagret data og personopplysninger.

Samtykke fra informantene i prosjektet er en forutsetning for å kunne ivareta dem på en god måte. Dette samtykket skal være frivillig, informert og dokumentert. Dette innebærer at informantene er informert og forstår hva samtykket gjelder, samtykker helt frivillig uten ytre press og at forskeren kan dokumentere og vise til at informantene har samtykket (NESH, 2021, s. 18).

For å sikre frivillig samtykke, forsøkte jeg å gjøre det tydelig for informantene at det er helt frivillig å delta og at de kunne trekke seg når som helst (Creswell, 2014, s. 97). Dette ble sagt eksplisitt under kommunikasjon jeg hadde med informantene både før, under selve intervjuet og etter intervjuet. Det står også i informasjonsskrivet som de fikk på forhånd, og ble gjentatt rett før intervjuet (Vedlegg nr. 2). Til tross for dette vil det alltid være en fare for at man ubevisst har lagt press på informantene. De kan for eksempel ha følt at de ikke kan trekke seg grunnet dårlig samvittighet ovenfor forskeren, eller muligens føle press til å bidra til forskning på deres arbeidsplass.

Informantene fikk, som nevnt, tilsendt informasjonsskriv på forhånd av intervjuet. Dette var et tiltak for å sikre at informantene var klar over hva de eventuelt ville ha takket ja til. Dette samsvarer med Postholm (2010, s. 152), som påpeker at forskningsdeltakerne må ha informasjon om hva de deltar i, før forskningen igangsettes. Før intervjuet startet, gikk jeg gjennom informasjonsskrivet med dem. Dette for å gjøre det enda tydeligere, og for å åpne opp for at de kunne stille spørsmål til innholdet i informasjonsskrivet og om prosjektet generelt. Etter å ha gjennomgått informasjonsskrivet med informantene, signerte de et samtykkeskjema (Vedlegg nr. 3). Dette gjorde at jeg også kunne vise til dokumentasjon av samtykket.

Som nevnt innledningsvis, er det også viktig å anonymisere informantene. Anonymisering av informanter, omhandler det å unngå at informantene blir gjenkjent gjennom personidentifiserbare data som for eksempel navn, stedsnavn og liknende (NESH, 2021, s. 23). Lydopptak regnes også med som identifiserbar data i og med at stemmen kan gjenkjennes (GDPR, sitert i Tjora, 2021, s. 180).

For å anonymisere informantene, har jeg brukt pseudonym fremfor navn (Creswell, 2014, s. 99). Dette har jeg gjort i transkripsjonen av intervjuene og i selve mastergradsavhandlingen. Denne strategien er i tråd med hva NESH anbefaler for å anonymisere informanter (NESH, 2021, s. 23). Stedsnavn som ble nevnt under intervjuet er ikke skrevet ned i transkriberingen, og dersom informanten nevnte skolenavn eller liknende, skrev jeg bare *en skole* eller *en barneskole*.

Lydopptakene er, som nevnt, personidentifiserbare data og da er lagringsmåte ekstra viktig. Intervjuene ble tatt opp med en fysisk lydopptaker utlånt fra PraksIS og USN, kontra en app på en privat enhet eller liknende. Lydopptakene ble derfor aldri lagret på en privat enhet. Under transkriberingsprosessen, spilte jeg av opptaket rett fra lydopptakeren og transkriberte det jeg hørte. På denne måten ble personopplysningene anonymisert direkte, uten å ha vært lagret på noen enhet. Etter fullført transkribering, leverte jeg opptakeren og opptakene til prosjektlederen i PraksIS slik at hun kunne overføre filene til USNs sikre og krypterte lagringssted. Dette inkluderte også transkriberingene. Transkriberingene blir slettet fra min enhet når jeg er ferdig med mastergradsavhandlingen.

4 Funn

I dette kapitlet vil jeg presentere denne undersøkelsens hovedfunn. De presenteres ved hjelp av kategoriene jeg utarbeidet i analysemetoden og forskningsspørsmålene presentert innledningsvis (se kap. 1.2). Forskningsspørsmålene vil fungere som en struktur for å presentere hovedfunnene, slik at jeg kan besvare problemstillingen min: *Hvilke praksiser opplever lærere med spesialpedagogisk kompetanse, i grunnskolen i Sørøst-Norge, at fungerer i møte med elever som strever med ufrivillig skolefravær?*

Pseudonymene, jeg allerede har benyttet for informantene (se Tabell 1) vil også benyttes her, av hensyn til personvern. Analysemetoden jeg har benyttet, har hovedsakelig vært tematisk analyse, men analysemetoden er også påvirket av en narrativ tilnærming slik jeg har beskrevet i kap 3.4. På bakgrunn av dette, har jeg i fremstillingen av funnene valgt å få frem mer av helheten ved å vise til lengre sitat. Slik at informantenes utsagn blir sett i lys av konteksten. Sitatene fra transkripsjonene, vil også være i kursiv. I noen av sitatene, har jeg, som intervjuer, svart med «mhm», «ja?» og liknende under informantens resonnement og dette har jeg valgt å bruke «[...]» istedenfor å avbryte sitatet.

4.1 Kjennetegn ved praksisen (FS1)

Nedenfor vil jeg presentere viktige funn knyttet til det første forskningsspørsmålet: *Hva kjennetegner praksisen lærerne opplever at fungerer i møte med elever som strever med ufrivillig skolefravær?*

Funnene viser at informantene opplever gode relasjoner som noe av det viktigste når man skal arbeide med elever som strever med ufrivillig skolefravær. Dette innebærer god relasjon til elevene, i hovedsak, men også god relasjon til foresatte. Når det gjelder god relasjon mellom lærer og elev, indikerer funnene at lærerne opplever at en god relasjon til eleven er nødt til å være til stede for å kunne hjelpe eleven. Jenny understreker dette i sitatet her: «Hvis ikke du har relasjon ... så kommer du jo ingen vei». Funnene viser at en god relasjon, blant annet, gjør det mulig å kartlegge og finne riktige tiltak og tilpasninger for eleven. Lena forteller at hun opplever at elevene tørr å åpne seg og fortelle hvordan dem har det, om de har en god og trygg relasjon til læreren. Mari påpeker at dette også kan virke forebyggende mot ufrivillig skolefravær.

God kommunikasjon med elev, foresatte og mellom skolens ansatte er også noe funnene viser at kjennetegner det informantene opplever som fungerende praksis. To av informantene påpeker at det med forutsigbarhet er ekstremt viktig. Et eksempel på dette er at god kommunikasjon

med eleven og foresatte knyttet til hva eleven kan forvente neste skoledag er noe lærerne anser som viktig for å kunne møte eleven. Mari beskriver dette på denne måten:

Man tenker at det kan være nok å si til «Pia», som ikke vil komme på skolen, at; «Nei, vi skal bare ha kunst og håndverk i morn! Du må bare komme. Det blir kjempegøy!». Men det ikke nok for Pia. Pia må jo vite; hvilket rom, hva de skal gjøre, hvem hu skal sitte sammen med, hvor lenge det varer, når skal jeg gå hjem?

For å kunne kommunisere dette til elever og foresatte, er en også nødt til å være klar over hva en skal formidle. Funnene viser at det derfor er viktig med god kommunikasjon og informasjonsflyt blant de ansatte på skolen. Dette er, ifølge Jenny, særs viktig ved endringer for å sikre forutsigbarhet for eleven:

Så det å ha et sånt godt system for når det er endringer og at ... miljøterapeuter får beskjed, sosiallærere får beskjed, helsesykepleier får beskjed sånn at de sårbare elevene får ... den informasjonen.

Funnene indikerer altså at godt samarbeid kjennetegner praksisen informantene anbefaler. Dette inkluderer skole-hjem-samarbeid, lærersamarbeid, samarbeid med støtteapparater og barnehage/barneskole/ungdomsskole. Skole-hjem-samarbeid trekker alle tre informantene frem som viktig. De trekker frem flere konkrete arbeidsmåter knyttet til dette, i tillegg til utfordringer. Dette vil jeg komme tilbake til i kap. 4.2 og 4.3.2. Når det gjelder lærersamarbeid, har jeg allerede nevnt god kommunikasjon. Funnene indikerer også at det er viktig å gi hverandre støtte i kollegiet, i tillegg til at alle er klare over hva deres roller er.

Elevens stemme skal, ifølge alle informantene, høres gjennom hele prosessen. Dette helt fra start til slutt. Informantene forteller at eleven skal, i samarbeid med læreren, finne ut av eventuelle tiltak, avtaler og liknende. De nevner, blant annet, at en viktig del av dette er å snakke med eleven om hvilke behov eleven har, for å deretter bli enig med eleven om hva læreren kan gjøre for å tilrettelegge.

En velfungerende praksis, i møte med ufrivillig skolefravær, kjennetegnes av å ha satte system og rutiner for fravær, i tillegg til en langsom og etappevis prosess. Dette er noe alle tre informantene forteller at de opplever som god praksis. Dette vil jeg også komme tilbake til (se kap. 4.2.1). Jenny forteller at en må arbeide langsomt og ta steg for steg, og beskriver dette i forbindelse med en elev som strevde med separasjonsangst og ufrivillig skolefravær:

Og så blir det det å jobbe litt sånn etappevis; «okei, nå sier vi hade til mor med én meter avstand, to meter avstand». «Nå skal du gå fra mor til meg». Altså rett og slett øke avstanden.

Alle tre informantene poengterer at det er viktig å arbeide forebyggende. Dette innebærer å bygge gode relasjoner og følge med på skolefravær, slik at dette oppdages tidlig. Dette er viktig ikke bare som kjennetegn på god praksis, slik jeg allerede har nevnt, men også som forebyggende faktorer. Funnene viser også at to av informantene opplever at kunnskap om temaet, blant lærere, kan virke forebyggende. Lena knytter dette til det å oppdage ufrivillig skolefravær tidlig, ved at lærerne har kunnskap om hvilke tegn de skal se etter (se kap. 4.3.1). Lena og Mari nevner også at det kan forebygges såkalte fastlåste saker. Altså hvor det ufrivillige skolefraværet ikke har blitt oppdaget tidlig og ikke tatt tak i før det oppleves som fastlåst. Mari forteller at det er ekstremt vanskelig å hjelpe en elev komme tilbake til skolen, da det har gått såpass langt. Lena opplever at mange av elevene som strever med ufrivillig skolefravær, på ungdomsskolen hun arbeider ved, allerede har en historikk med skolefravær fra barneskolen. Hun stiller spørsmål til hvorfor dette ikke er tatt tak i da eleven gikk på barneskolen. Det er vanskeligere å hjelpe elevene når de er kommet til ungdomsskolen, forteller Lena.

Overganger er også trukket frem i funnene som forebyggende mot ufrivillig skolefravær. Jenny opplever at dette samarbeidet er veldig viktig for å forebygges. Hun poengterer at dette gjelder alle overgangene fra barnehage-skole, småtrinn til mellomtrinn og barneskole til ungdomsskole. Lena forteller at hun i overgangsmøter med barneskolen, oppfordrer lærerne på barneskolen til å utnytte de ressurser de har tilgjengelig, f.eks. i kommunen, til å hjelpe elevene. Dette for å forebygges de fastlåste sakene på ungdomsskolen.

4.2 Konkrete arbeidsmåter og tiltak (FS2)

I dette delkapitlet vil jeg presentere funn knyttet til dette forskningsspørsmålet: ***Hvilke konkrete arbeidsmåter og tiltak opplever lærerne at fungerer i møte med elever som strever med ufrivillig skolefravær?***

Funnene viser at det er et svært bredt spekter av årsaker til elevers ufrivillige skolefravær, og at det er vanskelig å komme frem til konkrete tiltak og arbeidsmåter som vil fungere for alle. Alle de tre informantene vektlegger det å finne ut av hva den enkelte elev har behov for, ved å kartlegge hva det ufrivillige skolefraværet hos den enkelte eleven kan komme av, og deretter tilrettelegge ut

ifra det. Informantene forteller at det kan være alt fra faktorer ved skolen, hjemmet eller noe eleven strever med selv. Dette kan for eksempel være en underliggende diagnose eller liknende. Selv om funnene viser at dette er svært komplekst og individuelt fra elev til elev, kom det frem ett par konkrete tiltak og fremgangsmåter som de opplever at har fungert. Lena kom med dette eksempelet på hvordan de går frem, på ungdomsskolen hun jobber på, når de oppdager at en elev har økt skolefravær:

Det første vi gjør da, det er at kontaktlærer og rådgiver da hadde et møte med foreldrene og prøver å kartlegge hva er det som er vanskelig nå, og vi vet jo litt om hva som har vært vanskelig før. Og så har vi prøvd ut- laga avtaler på «Ja, men du kan komme korte dager», «Du kan få et eget rom, du kan trekke deg tilbake» og litt sånne ting. [kort pause] Og så har ikke det fungert, men nå så begynte skolelosene¹ å jobbe med den eleven i slutten av januar-begynnelsen av februar, og dro hjem til eleven og snakka om skole, motiverte og sånne ting. [trekker pusten] Og nå er eleven tilbake i først bare to dager i uka, og da valgte han selv dager ... og at han skulle være frem til lunsj. Og så nå jobber vi med å utvide litt og litt, og da er det jevnlig samarbeidsmøter ... og samtaler.

Eksempelet over, viser hvordan prosessen kan se ut. Denne fremgangsmåten er ganske lik hvordan de to andre informantene beskrev som deres fremgangsmåte. Fremgangsmåten til informantene kan grovt skisseres slik; 1) registrer og følg med på fravær, 2) fravær oppdages, 3) samtale med foresatte, 4) kartlegging v/kontaktlærer, eller annen ansvarlig skoleansatt, i samråd med foresatte og elev, 5) tilrettelegge og finne løsninger i samråd med elev og foresatte og 6) vurdere tiltak og evt. justering. Videre vil jeg ta for meg hvert av disse punktene, og presentere funnene opp mot dem.

Det første steget, *registrer og følg med på fravær*, omhandler det å ha et system for fraværregistrering og følge det opp. Lena forteller at det er viktig å ha en forventning om at kontaktlærerne registrerer fraværet i sine klasser. Videre forteller hun at det gir mulighet til å oppdage fravær tidlig, som da er steg to; *fravær oppdages*. Hun opplever også at det fungerer å ha samarbeidsmøter i ledelsen som går gjennom alle fraværregistreringene hver måned, slik at ledelsen kan oppdage og deretter ta kontakt med kontaktlærer og undersøke, om det oppdages at en av elevene har vært fraværende.

¹ Ifølge Lena, refererer *skolelosene* til to prosjektstillinger, under PPT i kommunen, som skal hjelpe med skolefravær.

Det tredje steget er; å *samtale med foresatte*, hvor enten kontaktlærer eller annen skoleansatt, tar kontakt med foresatte. Funnene indikerer at det er en rekke utfordringer knyttet til dette, som jeg vil komme tilbake til i 4.3. Jenny opplever at dette kan være en vanskelig telefon å ta, og at det derfor er veldig viktig at kontaktlæreren, eller den som skal ta den telefonen, er trygge på hva de skal si og hvordan de skal si det. Dette beskriver hun i dette sitatet:

Ja, en standard for hva de skal si når de ringer hjem. «Hei, vi er en nærværsskole og vi vil bare sjekke ut, for nå ser vi at «Ole» har vært borte fem dager og ... er det noe?» «Nei, han har hatt influensa og omgangssyke» «Okei! Ja, men det er greit». Da stopper vi på nivå 1 i trappa, ikke sant. Men hvis det er: «Nei, Ole har litt vondt i magen på søndager. Det er litt vanskelig å få han på skolen». «Okei, da setter vi i gang med kartlegginga og vi går til nivå to. Vi tar et møte». At man er trygg da! At alle er trygge på rollene sine, og at vi trygger foresatte. Jeg tror det er kjempeviktig!

I sitatet over, beskriver Jenny hvordan man undersøker med elevens foresatte for å finne ut av om dette er noe man skal ta tak i, eller ikke. Hun nevner også «trappa», som er en såkalt nærværstrapp som skolen Jenny arbeider på benytter. Denne nærværstrappa har fem steg, og det første steget er samtale med foresatte.

Funnene viser, som nevnt, noen utfordringer knyttet til samtalen med foresatte. Lena nevner for eksempel at foresatte ikke alltid er ærlige om hvorfor eleven er borte. Mulige årsaker til dette vil jeg gå mer inn på (se kap. 4.3). Jenny forteller at en mulig løsning på dette er å ta det opp på foreldremøter:

Men på en skole nå da, som er i ferd med å kalle seg nærværsskole, så tas det opp på foreldremøtene. Det diskuteres på en måte at ... «vi ringer hjem når eleven har ti prosent fravær, og vi teller opp sjette oktober, og vi kommer til å ringe hjem uansett og det trenger dere ikke være redde for». Den informasjonen blir gitt på hvert eneste foreldremøte. Og datteren min, hun går på denne nærværsskolen, og hun fikk både omgangssyke og influensa, etter hverandre, og var langt over den ti prosenten. Da visste jo jeg at jeg kom til å få den telefonen, så jeg var jo i forkant og ringte sjøl. Det tror jeg kan bli en trend!

Det fjerde steget er *kartlegging v/kontaktlærer, eller annen ansvarlig skoleansatt, i samråd med foresatte og elev*. Ifølge funnene, innebærer dette å undersøke og kartlegge hva fraværet kommer av. Informantene trekker frem at det er viktig å undersøke både faglige og psykososiale faktorer på

skolen, mulige faktorer i hjemmet og undersøke om eleven strever med psykisk uhelse og/eller har underliggende diagnoser. Funnene viser også at informantene opplever at det å kartlegge i samråd med både elev og foresatte fungerer godt. Alle tre informantene opplever at det å ha fokus på at elevens stemme skal komme frem gjennom medbestemmelse er viktig. Dette reflekterer Mari over i dette sitatet, knyttet til kartlegging av en elevs behov:

Og så må du jo ... at det tilpasses den eleven da ... [...] Og, ikke sant, medbestemmelse ... Ta med; «hva er det du trenger?». Selv om de kanskje ikke sjøl kan fortelle ... [trekker pusten] Jeg må vite; det og det og det. Men at man kartlegger, ikke sant. Sammen finner ut av åssen det her skal se ut da.

Mari, som har mye erfaring med elever med nevrouviklingsforstyrrelser, opplever at det er viktig at man finner ut av hvordan kartleggingen skal foregå, i samråd med eleven, på forhånd. Dette opplever hun som spesielt viktig for elever, som strever med ufrivillig skolefravær, og som også har nevrouviklingsforstyrrelser. Det er altså spesielt viktig for disse elevene, men hun sier samtidig at det også er en fordel for elever uten nevrouviklingsforstyrrelser.

Det neste er steg fem; *tilrettelegge og finne løsninger, i samråd med elev og foresatte.*

Funnene viser, som nevnt, at informantene legger vekt på å få frem elevens stemme og medbestemmelse under, blant annet, utarbeiding av tiltak og tilrettelegging (se kap. 4.1).

Informantene forteller at dette altså skal skje sammen med eleven det gjelder og deres foresatte.

Det siste og sjette steget, *vurdere tiltak og evt. justering*, handler om det å se på hvordan satte tiltak fungerer for eleven og justeringen av dem, ved behov. Lena nevner for eksempel at de hadde blitt enige med en elev om at h*n skulle delta to halve skoledager i uka, og at de da hadde jevnlig samarbeidsmøter hvor de vurderte eventuell opptrapping. Mari forteller også at hun vurderer hvordan tiltakene har fungert, ut ifra målene som er blitt satt. Og at hun da vurderer om det er hensiktsmessig å endre til andre løsninger om det ikke ser ut til å fungere.

4.2.1 Generelle tiltak og avtaler

Funnene viser, som nevnt, at informantene opplever at det er veldig individuelt hva elevene som strever med ufrivillig skolefravær har behov for av tilrettelegging og tiltak. De kom likevel med noen eksempler på generelle tiltak som fungerte for flere elever. Disse vil jeg heretter presentere.

Informantene trekker frem noen avtaler og tilpasninger som de har opplevd at har fungert med flere elever med ufrivillig skolefravær. Disse avtalene er ganske generelle, så det må tilpasses

til eleven og i samråd med eleven, slik Lena beskrev i det første sitatet under del 4.2. De generelle avtalene de nevner er alternative timeplaner, kortere skoledager, eget rom på skolen og avtaler ved sårbare situasjoner. Alternative timeplaner beskriver Lena som det at eleven for eksempel kan velge hvilke skolefag de skal delta i. Disse timeplanene kan også bestå av kortere skoledager, om dette er hva eleven har behov for. Funnene indikerer at det er hensiktsmessig å arbeide langsomt, og derav ikke øke elevens deltakelse på skolen altfor brått. Dette beskriver Mari i dette sitatet, om å la være å øke skoledaglengden med engang:

Det er jo ikke sånn at ... [trekker pusten] For den eleven da, så gjelder det ikke at; «å, nå er du tilbake! Da har vi fulle skoledager og du er sammen med klassen din», ikke sant? For da vet man at det ville jo aldri gått. [...] Så da må man bygge opp da, ikke sant.

Som nevnt, er det med et eget rom på skolen en annen avtale funnene viser at kan fungere. Dette gir en mulighet til å kunne trekke seg tilbake. Mari forteller at det da kan være bedre å gradvis øke mengden eleven er i klasserommet, enn å øke skolelengden med en gang. Den siste generelle avtalen er ved sårbare situasjoner. Dette beskriver Jenny i dette sitatet:

Det er noen vi må ha friminuttsavtale på, fordi det er sånn typisk sånn sårbare situasjoner. [...] Og hvis det er grupper i gym, og hvis det er hvis det er annerledesdager og sånne, ja, kall det sårbare situasjoner. [...] Og så, på en måte, hvis det har skjært sæ så har ... [smatter] kan det være at de har låst seg inn på do. [...] Og da blir jeg ofte kontakta. [...] Og da er det lettere for meg å få de ut av do, enn kontaktlærer.

Denne typen avtale, som beskrives over, er altså ved sårbare situasjoner som for eksempel friminutt, gym og liknende. Jenny er sosiallærer, og forteller at det er enklere for henne å ha slike avtaler med elevene enn deres kontaktlærer. Dette er noe jeg vil se nærmere på (se kap. 4.3.3).

4.2.2 Mer spesifikke tiltak og avtaler

Så langt har jeg presentert de mer generelle tiltakene og avtalene som informantene beskrev, og vil nå trekke frem mer spesifikke tiltak og avtaler.

Informantene foreslo tiltak knyttet til elever som møter opp på skolen, men går hjem før skoledagen er over. For å tilrettelegge for disse elevene, opplever Mari at det er hensiktsmessig å

finne alternativer til å gå hjem. Hun beskriver såkalte mellomløsninger, i tillegg til det å etablere en god relasjon på skolen som kan være en trygghet for eleven. Dette beskriver hun i dette sitatet:

Hvor man kanskje da har klart å snu det, ved å tilrettelegge for alternativer til å gå hjem da. [...] Men man må finne noen alternativer, for det er jo noe som er vanskelig ... som gjør at man har lyst til å gå hjem. [...] Det har vært litt sånn forskjellig, men kanskje ... Noen ønsker seg jo hjem til det trygge ... ikke sant? [...] Og så må man jo klare ... For det første så prøver man jo å etablere en ... god relasjon på skolen. [...] En som kan erstatte (om foresatte) ... Så jeg har nok finni litt sånne mellomløsninger for noen da. At du kanskje ikke nødvendigvis går hjem til mamma, men kanskje man kan ringe.

To av informantene forteller at de ved flere tilfeller har avtaler om at de henter elever i hjemmet deres. Dette er ved elever som ikke kommer seg ut av huset. Lena forteller også at de første møtene med eleven, etter mye fravær, bør foregå i elevens hjem. Jenny, som er sosiallærer, henter elevene selv. Hun forteller også at om elevene strever med å komme seg ut av rommet sitt, så opplever hun at det fungerer å stille med oppgaver eller aktiviteter på utsiden av rommet. På ungdomsskolen hvor Lena jobber, er det skolelosene som henter elevene (se første sitat under kap. 4.1). Dette opplever hun å være til stor hjelp i en travel skolehverdag.

Jenny forteller at hun vektlegger det å sikre en dialog med både foresatte og eleven. Hun opplever at det er særlig viktig å opprettholde kontakten med eleven direkte, selv om eleven er hjemme fra skolen. Dette beskriver hun med et eksempel med elev hun var kontaktlærer til, flere år tilbake:

Og jeg hadde ikke så mye erfaring enda. Men det jeg gjorde da, var å kjøre hjem ... gå rundt et tjern tre ganger i uka. [...] Bare for å opprettholde den kontakten. [...] Og så har jeg snakka med den gutten i etterkant. Nå er han jo ganske stor ... og han sa det at det betydde mye da.

Det Jenny beskriver, i sitatet over, er at hun opprettholdte kontakten med eleven ved å gå rundt et tjern tre ganger i uka sammen med denne eleven. Hun møtte altså eleven på en alternativ arena i nærmiljøet.

Jenny hadde en elev som slet med separasjonsangst og ufrivillig skolefravær. I møtet med dette, opplevde hun at det, som nevnt, var viktig å øke avstanden mellom mor og elev veldig langsomt (se kap. 4.1). Dette brukte hun masse tid på å arbeide med. Hun opplever det å veilede den

foresatte, i slike situasjoner, som viktig for å ikke gjøre avskjeden vanskeligere for eleven. Bruk av hund er også noe hun anbefaler, for å kunne hjelpe eleven med å fokusere på noe annet enn sin foresatt. I eksempelet hun beskrev, endte det opp med at Jenny endret oppmøtested på morgenen. Dette opplevde hun at fungerte for denne eleven.

En av informantene nevner en mulig løsning, ved ufrivillig skolefravær knyttet til læringsmiljøet, er at eleven bytter klasse. Jenny forteller at en elev som strev med ufrivillig skolefravær på grunn av forhold i læringsmiljøet, endte opp med å være nødt til å bytte klasse.

4.3 Mulighet for å realisere praksisen (FS3)

Dette delkapitlet presenterer funn knyttet til det tredje forskningsspørsmålet: *Hvordan opplever lærerne muligheten for å kunne utøve disse praksisene de opplever at fungerer i møte med elever som strever med ufrivillig skolefravær?*

4.3.1 Manglende kompetanse og erfaring

Funnene indikerer at det kan være utfordrende for lærere å vite hva man skal gjøre i møte med ufrivillig skolefravær. Mari opplever at det ikke «[...] er så mye kompetanse (om ufrivillig skolefravær) rundt omkring. At man er jo ganske rådvill, egentlig». Dette tolker jeg som at hun opplever at lærere, og andre skoleansatte, ikke vet hva man skal gjøre.

Jeg tenker at ... mer kunnskap til- ut til lærere er viktig. For det er de som egentlig kan se de første små tegnene, og dom tegnene kan være veldig små, egentlig. Sånn som man må være oppmerksom på. Og det- for det kan være at en elev kommer stadig vekk for seint eller en elev ... spør alltid om å få gå tidlig eller altså sånne ting, ikke sant. Som ... som en må være oppmerksom på da og kartlegge hvorfor skjer det stadig vekk, ikke sant. Så jeg tror det er viktig for å forebygge så må lærerne ha litt mer kunnskap til det. – Lena

I sitatet over, forteller Lena hvorfor hun mener at det er viktig at lærerne har kunnskap om ufrivillig skolefravær. Hun mener at økt kompetanse omkring temaet vil føre til at lærerne, som ser elevene hver dag, lettere kan oppdage de første tegnene til ufrivillig skolefravær. Dette tror hun også kan forebygge ufrivillig skolefravær. Lena trekker også frem at flere lærere skulle hatt mer generell spesialpedagogisk kunnskap for å kunne tilpasse bedre for alle elever. Hun tror at dette kan føre til at lærere får forståelse for elevenes forskjeller og at dette igjen kan føre til at det er enklere å jobbe med inkludering.

Jenny forteller at hun opplever at skolevandrere ofte blir glemt i samtalen om ufrivillig skolefravær. Dette beskriver Jenny at omhandler elever som kommer på skolen, men ikke deltar og oppholder seg utenfor klasserommet gjennom hele eller deler av skoledagen.

Det er mange skolevandrere for å si det sånn! [...] Og det er ufrivillig skolefravær det og! Og hvordan registrere det? [...] Hvordan få oversikt over det? Det er mye lettere å telle timer og de som ikke kommer på skolen, enn de som går mye på do i timen eller ... telle minutt på det.

I sitatet over, forteller Jenny at hun opplever at det er mange skolevandrere i skolen og at det er vanskelig å registrere deres fravær, i motsetning til å registrere fraværet til elevene som er borte fra skolen.

4.3.2 Samarbeid

Funnene indikerer at manglende kommunikasjon og informasjon i samarbeid, kan være en utfordring for å kunne utøve ønskelig praksis. Dette spesielt i samarbeid blant skoleansatte, med hjelpeinstanser og med elevenes foresatte.

Når det gjelder samarbeid mellom skoleansatte, forteller Lena at hun opplever at det er utfordrende å få med alle lærerne på å sammen hjelpe elever som strever. Hun opplever at dette ofte skyldes manglende tid til å samarbeide, og at det fører til at ikke alle lærerne, som har undervisning med eleven, får nok informasjon om hva eleven har behov for. Da blir det vanskelig å vite hvordan de skal kunne imøtekomme disse behovene. Sitatet under beskriver hvordan Lena opplever at dette kan gå utover eleven:

Ja, det- det e at det blir litt sånn fragmentert hva eleven får av tilpasninger. Og at ... Jeg får en del tilbakemeldinger på, fra foreldre, at dom opplever at det er ikke godt nok i alle fag da, på en måte. Eller at dom opplever- undrer seg litt da.

Mari kommer med et perspektiv som nyansatt i PPT, om at det ikke alltid er like lett å hjelpe som utenforstående. Hun forteller at hun ofte er nødt til å benytte andre enn seg selv til kartlegging, blant annet. Dette velger hun å gjøre på grunn av at hun ikke har relasjon til eleven, og at det rett og slett ikke er mulig uten den relasjonen. Hun understreker altså hvor viktig relasjonen er for å kunne samhandle med eleven. Jenny opplever også at det ikke alltid er like lett for hjelpeinstanser, som ambulanseteam, å hjelpe. Hun forteller om en elev hun hadde, med ufrivillig skolefravær, som ikke

hadde tillitt til noen andre enn henne, altså kontaktlæreren til eleven. Denne eleven hadde ikke interesse av å bli kjent med de fra ambulanseteam, så da ble det vanskelig for dem å hjelpe.

Funnene indikerer også, som nevnt, at det kan oppstå utfordringer knyttet til skole-hjem-samarbeidet. Informantene opplever ufrivillig skolefravær som svært sårbart for eleven, men også for foresatte. Jenny beskriver hun opplever det som såpass sårbart at det skal veldig lite til for at eleven er tilbake til start, og at dette smerter, både for elev og foresatte:

Det som kan skje er at ... Det kan være en god flyt, hvor en elev har hatt fravær over tid. [...] Og så skjer det endringer ... også er det ikke gitt god informasjon, og så er den gode flyten brutt, og så ... er man litt tilbake til utgangspunktet hvor man blir sittende i bilen og ikke går inn igjen. [...] Mange steg (tilbake) ... For eleven ... og forferdelig vondt for foresatte!

Sitatet over beskriver hvordan manglende kommunikasjon mellom skolen og hjemmet, kan føre til at eleven ender opp med å ikke komme seg på skolen igjen, og hvordan dette kan være sårbart for eleven og foresatte. Funnene viser også at alle tre informantene opplever at de foresatte føler på mye skam knyttet til at deres barn er fraværende fra skolen. Jenny og Lena opplever også at dette kan føre til at de foresatte ikke er ærlige om hvorfor barnet deres er fraværende. Dette sitatet beskriver dette:

Det vi opplever er at ikke alle foreldrene er ærlig med hvorfor elevene er borte. Dom melder inn at dom er syke. [...] Også kan det gå ganske lang tid før dom faktisk er ærlig med at; men vi får dem ikke på skolen, [ler lett] ikke sant. [...] Så det er noe med ... også da samarbeidet med hjemmet da, tror jeg, som er viktig. Og det at ... Jeg tror at foreldre kan føle på veldig mye skam. Og det er vel en del forskning som viser på det også. Sånn at ... men at man kan være litt- tørr å være litt mer åpen og ikke tenke at vi tenker at dom er mislykka som foreldre. – Lena

Funnene viser også at de tre informantene mener at noe av årsaken til denne redselen for å være ærlig og varsle skolen, kommer av historien skolen har med å sende bekymringsmelding til barnevernet ved skolefravær. Dette forteller Jenny og Lena at de er sterkt imot. Jenny forteller at «[...] mange foreldre føler på skyld og skam, og alt det der. Tidligere så blei det jo sendt barnevern- eller sånn bekymringsmelding ved skolefravær. [...] Heldigvis så er det slutt på det!».

Informantene opplever altså at de foresatte ikke bare står i en vanskelig situasjon, men at denne historikken også gjør det vanskelig for dem å ha tillitt til skolen.

4.3.3 Skolesystemet

Mine funn indikerer at alle informantene opplever at flere av hindringene for å kunne hjelpe elever, med ufrivillig skolefravær, er knyttet til skolen i seg selv som system. Alle informantene nevner at å hjelpe elever med ufrivillig skolefravær er svært ressurs- og tidskrevende, og at skolen mangler fleksibilitet når det gjelder dette. Dette sitatet beskriver hvordan en av informantene opplever dette:

Vi er i et system som ikke legger opp til å ivareta dem godt nok da, tenker jeg. – Lena

Ressursmangel er altså et hinder for at lærerne skal kunne hjelpe elever med ufrivillig skolefravær. Mari forteller at dette gjør at hun opplever at det er enklere å hjelpe elever med sitt ufrivillige skolefravær om det også foreligger en diagnose. Dette fordi at dette gir tilgang til flere ressurser.

Hvis de kanskje har et vedtak rundt sæ og det er no ressurser, så har du i alle fall det. [...] For det kan være utfordrende, ikke sant, hvis det er plutselig «Pia» som velger å ikke komme på skolen. Så må man jo mobilisere mye mer rundt, for hva ska vi gjøre med Pia, som ... hva er dette? Men «Per» med autisme og ADHD har jo et team rundt sæ, som kan kjappere ... – Mari

Jeg tolker sitatet over som at Mari opplever at det er vanskeligere å hjelpe elever uten diagnoser, med ufrivillig skolefravær, fordi det ikke utløser til like mange ressurser som elever med diagnoser.

Alle tre informantene opplever også at det er vanskelig for lærere alene å skulle hjelpe elever med ufrivillig skolefravær. Informantene mine er spesialpedagoger i ulike roller, og poengterer at de har mye mer tid til å hjelpe enkeltelever enn det for eksempel en kontaktlærer har. Dette sitatet beskriver hvor tidkrevende det kan være å hjelpe en elev med ufrivillig skolefravær og separasjonsangst på morgenen:

Det er en ganske omstendelig prosess å få de inn igjen. Så brukte jeg kanskje ... trekvart år. Og da kunne vi stå opp til en halvannen time på parkeringsplassen. – Jenny

Jenny forteller altså at det kan ta en halvannen time hver morgen å hjelpe en elev fra parkeringsplassen om morgenen. Informantene forteller at slike tidkrevende tiltak og avtaler er

vanskelig for en kontaktlærer som både har undervisning og mange andre elever h*n har ansvar for. Lena beskriver dette knyttet til å dra hjem til elever for å hente dem:

Og det å ha den tida, for en kontaktlærer da, det er veldig vanskelig å få til. Fordi han har jo også, i tillegg, tjuefem andre elever som han skal bygge relasjon til ... Å ha tid til å dra hjem til en elev for en kontaktlærer det ... [ler lett sammen] det er vanskelig å få til da!

Informantene beskriver altså at det er flere ulike hinder som gjør det utfordrende å følge opp praksis som fører til bruk av store ressurser, både menneskelige og økonomiske. De beskriver også at skolen på et overordnet plan heller ikke innehar nødvendig fleksibilitet som kreves for å følge opp elever på en optimal måte. I neste kapittel vil jeg komme mer tilbake til dette, når jeg der drøfter områdene under alle de tre ulike forskningsspørsmålene.

5 Diskusjon

Målet med denne studien, var å undersøke hva som oppleves som fungerende praksis i møte med ufrivillig skolefravær. Med dette målet som utgangspunkt, formulerte jeg problemstillingen på følgende måte: *Hvilke praksiser opplever lærere med spesialpedagogisk kompetanse, i grunnskolen i Sørøst-Norge, at fungerer i møte med elever som strever med ufrivillig skolefravær?* For å besvare problemstillingen, utarbeidet jeg tre forskningsspørsmål som vil fungere som en viktig struktur i drøftingen av hovedfunnene. Jeg vil i dette kapittelet drøfte hovedfunnene i undersøkelsen i lys av teori, empiri og tidligere forskning.

5.1 Hva kjennetegner praksisen lærerne opplever at fungerer i møte med elever som strever med ufrivillig skolefravær? (FS1)

I lærerens møte med elever som strever med ufrivillig skolefravær, er det flere kjennetegn for god praksis som ser ut til å gå igjen i litteraturen. Dette er, blant annet, at læreren må legge til rette for et trygt og godt psykososialt læringsmiljø. En skulle tro at dette var en selvfølge, da alle elever har rett til dette (Opplæringslova, 1998, § 9 A-2). Slik er det altså ikke, da forskning viser at 84% av elever med ufrivillig skolefravær også har det utrygt på skolen (Amundsen et al., 2022, s. 39). Slik kan det ikke være, og lærere og skolen har en mulighet til å motvirke at elever har det sånn. Det er nettopp derfor det er særs viktig å ha en god praksis, i møte med elever med ufrivillig skolefravær.

Forskning viser at mange elever med ufrivillig skolefravær, også opplever mobbing, manglende tilhørighet, trygghet og mestringsfølelse, på skolen (Amundsen, 2019; Amundsen et al., 2022; Amundsen & Møller, 2022; Øverland et al., 2020). Derfor vil det trolig utgjøre en forskjell, dersom lærere har en økt bevissthet på å legge til rette for økt inkludering, trygghet og mestring i læringsmiljøet. En mulighet for å oppnå dette, kan være at læreren skaper et mestringsorientert læringsmiljø og et kollektivt «gyldige-vi» i klassen (Eriksen & Lyng, 2015, s. 134–135; Skaalvik & Skaalvik, 2021). To av informantene, trekker frem det å bygge et trygt og godt læringsmiljø som viktig, i sammenheng med det å forebygge ufrivillig skolefravær. Dette samsvarer også med litteraturen som også viser til at dette kan virke forebyggende (Havik, 2016, s. 97; Stien-Leenderts, 2023, s. 139; Utdanningsdirektoratet, 2022).

Gode lærer-elev-relasjoner er det informantene opplever som det viktigste i møtet med elever som strever med ufrivillig skolefravær. Dette samsvarer med hva litteraturen og tidligere forskning viser; nemlig at dette er en forutsetning i dette arbeidet (Eide, 2022, s. 38; Erasmus+ Strategic Partnerships: A nordic collaboration, 2021, 2022; Utdanningsdirektoratet, 2022). Funnene indikerer at relasjon må være på plass for å blant annet; oppdage ufrivillig skolefravær, kartlegge og

tilrettelegge for elevens behov. Dette er jo ikke et veldig overraskende funn, da det å bygge gode relasjoner, også er viktig i møte med elever som ikke har slike utfordringer. Når den gode relasjonen er på plass, vil man jo få et tettere forhold til eleven. Dette er naturlig at dette også gjør det enklere for eleven å åpne seg og være trygg på at læreren ønsker elevens beste. Informantene nevner dette med å komme «i posisjon» til å kunne hjelpe eleven. Med dette menes at en god relasjon til eleven, er en inngang til å i det hele tatt kunne hjelpe vedkommende.

All opplæring skal foregå i samråd med hjemmet, ifølge opplæringsloven (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Dette er også gjeldende når det kommer til arbeid med elevens ufrivillige skolefravær. En god kommunikasjon og godt samarbeid med hjemmet er noe informantene opplever som særlig avgjørende i ufrivillig skolefraværssaker. Overordnet del av lærerplanen, poengterer at elevens foresatte ofte sitter på kunnskap om barnet lærere ikke har tilgang til (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18). Det kan være veldig viktig for læreren å få tilgang til dette. Ved en kartlegging av elevens årsaker til det ufrivillige skolefraværet og hvilke behov eleven har, for eksempel. Informantene påpeker også at foresatte er viktig under kartleggingen, noe jeg vil komme tilbake til (se kap. 5.2). Årsakene bak en elevs ufrivillige skolefravær, kan være svært komplekse. Dette er også informantene tydelig på; at årsakene kan komme av forhold ved skolen, hjemmet og/eller elevens forutsetninger for å delta. Forutsetninger eleven har vil jeg egentlig også karakterisere som forhold ved skolen. Dette fordi det er skolens ansvar å tilrettelegge for dette (Opplæringslova, 1998, § 1-3). Forskning viser, som sagt, at 84% av elever med ufrivillig skolefravær, også har det utrygt på skolen (Amundsen et al., 2022, s. 39). Dette vil si at en stor andel av disse elevene, også har det vanskelig på skolen. Det vil dermed være viktig for læreren å kartlegge forhold ved skolen, som kan være årsaken til elevens ufrivillige skolefravær. Her vil både foresatte og elevens perspektiver være verdifulle, da læreren kan streve med å forholde seg objektivt til forhold ved skolen som årsak da dette også kan være knyttet til lærerens praksis.

Funnene indikerer at forutsigbarhet er viktig for elever med ufrivillig skolefravær, og at dette forutsetter god kommunikasjon på skolen og mellom skolen og hjemmet. Jenny opplever at om foresatte og elev ikke får beskjed om hva som skal skje, kan dette ende opp med at eleven ikke føler seg trygg nok til å møte på skolen igjen. Hun forklarer at ved endringer av for eksempel neste skoledag, må skoleansatte informere hverandre om dette slik at foresatte kan varsles. Dette for å sikre at eleven vet hva h*n møter neste dag. Elever med nevroutviklingsforstyrrelser og alvorlig skolefravær, opplever det som svært utfordrende når det endres planer, og etterlyser forutsigbarhet (Øverland et al., 2020). Informanten Mari, som har mye erfaring i møte med barn med nevroutviklingsforstyrrelser, forteller at hun er veldig opptatt av forutsigbarhet i møte med elevene. Hun forteller også at det kan være enkelt å tenke at det er nok å fortelle eleven hvilke fag h*n skal

ha neste dag, men forklarer at man må gå helt ned på detaljnivå. Dette er også noe Statped (2021, s. 11) anbefaler for å imøtekomme elever med nevroutviklingsforstyrrelser og bekymringsfullt skolefravær. En måte Statped foreslår å gjøre dette på, er å bruke filmklipp av aktuelle steder og personer eleven vil møte på skolen. Selv om dette er anbefalinger i møtet med elever med nevroutviklingsforstyrrelser, kan denne praksisen likevel gagne elever uten slike utfordringer. Mari uttrykker også det samme. Dette er en måte man kan tilrettelegge for alle elever, ved å tilrettelegge for de mest sårbare elevene.

Fokus på forebygging av ufrivillig skolefravær, er noe som kom tydelig frem gjennom alle intervjuene. Den generelle praksisen, som er diskutert ovenfor, er noe informantene også opplever som forebyggende. Både Stien-Leenderts (2023) og Brochmann & Madsen (2022) mener forebygging er veien å gå for å løse ufrivillig skolefraværspromatikk. Informantene nevner, i tillegg til det som allerede er diskutert, at økt kunnskap hos lærere og arbeid med overganger kan virke forebyggende. Lena mener at kunnskap om temaet kan føre til at lærere fanger opp elever med ufrivillig skolefravær tidligere. Denne kunnskapen, er også noe lærere etterlyser (Amundsen et al., 2020) Hun opplever at elever som har strevd med ufrivillig skolefravær allerede fra barneskolen er vanskeligere å hjelpe når de er kommet på ungdomsskolen. Dette er også noe av årsaken til at overganger blir nevnt som forebyggende. Ved at barneskoler og ungdomsskoler kommuniserer før elevens overgang til ungdomsskolen, kan overgangen bli bedre for eleven i tillegg til at ungdomsskolen kan få oversikt og informasjon om elevens eventuelle ufrivillige skolefravær. Dette er i tråd med Utdanningsdirektoratets (2022) anbefalinger for nærværarbeid. Statped (2021, s. 5) gir også råd knyttet til elevens overgang fra barnehage til skole. For at eleven skal få en god overgang, anbefaler de at eleven får bli kjent med både skolen og læreren på forkant. De fremhever også fordelene med å tilrettelegge for elevens behov allerede ved skolestart. Stien-Leenderts (2023, s. 129) legger til at det også er viktig å sikre trygge overganger mellom hvert klassetrinn. Forutsigbarhet er, som nevnt, viktig for elever med ufrivillig skolefravær. Da er det også naturlig at et godt samarbeid, med deling av nødvendig informasjon, mellom hvert klassetrinn, barnehage-skole, barneskole-ungdomsskole, vil kunne gjøre disse overgangene tryggere for eleven.

5.2 Hvilke konkrete arbeidsmåter og tiltak opplever lærerne at fungerer i møte med elever som strever med ufrivillig skolefravær? (FS2)

Ved ufrivillig skolefravær, er skolen pliktig til å handle for å hjelpe eleven. Skolen er lovpålagt å sørge for at alle elever får opplæring (Opplæringslova, 1998, § 2-1). For å sørge for at dette blir gjennomført, er det utarbeidet både prosedyrer og veiledere for hvordan dette skal skje. Alle tre

informantene, mener det er viktig å arbeide systematisk og at de tar i bruk en form for veileder eller modell i arbeidet med ufrivillig skolefravær. Jeg har derfor valgt å bruke to modeller som utgangspunkt for deler av diskusjonen i denne delen. Den ene er Vollebekk sin tiltakstrapp (Figur 1), og den andre er *RIM-modellen* (Figur 1).

I Funn-kapitlet, presenterte jeg en grovt skissert fremgangsmåte som jeg fant ut ifra funnene (se kap. 4.2). Dette er min forståelse av hvordan deler av informantenes fremgangsmåte, i møte med ufrivillig skolefravær, kan kjennetegnes. Ved at dette er min tolkning, er det åpenbart rom for feiltolkning. Det er derimot dette jeg fant av fellestrekk av informantenes fremgangsmåter. Videre vil jeg diskutere fremgangsmåten i sammenheng med lovverk, teori og *Tiltakstrappen* (se Figur 1).

Funnene viser at informantene opplever at det å 1) *registrere og følge med på fravær* er det første som må være på plass. Dette mener de at er en forutsetning for å i det hele tatt oppdage elever som strever med ufrivillig skolefravær. Dette er i tråd med hva som forventes av lærere i dette arbeidet (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet et al., 2023; Meld. St. 6 (2019–2020), s. 36; Utdanningsdirektoratet, 2022). Lena opplever at det fungerer godt, slik de arbeider med dette på skolen hun jobber ved. Hun forklarer at kontaktlærerne registrerer fraværet for sin klasse, og deretter følger skoleledelsen opp fraværet ved månedlige møter. Dette kan være en ryddig og oversiktlig måte å gjøre dette på, og at alt ansvaret heller ikke tilfaller den enkelte lærer.

Det neste steget, jeg utformet ut ifra funnene, var at 2) *fravær oppdages*. Det er når fraværet oppdages, at *Tiltakstrappen* og prosedyrene kommer inn. Dette til det neste steget, funnene indikerer; 3) *samtale med foresatte*. Å ta kontakt med foresatte, som første steg etter at fraværet oppdages, er noe som også anbefales av veilederne. Barne-, ungdoms-, og familiedirektoratet et al. (2023, s. 5) sin prosedyre sier at skolen skal gjøre dette. Dette er også i tråd med Vollebekk skole sin tiltakstrapp sitt første trinn; hvor læreren også skal snakke med foresatte, for å oppklare (se Figur 1). Dette skal skje samme dag som bekymringen for skolefraværet oppstår. *Tiltakstrappen* skiller seg ut, ved at den spesifiserer at læreren også skal snakke med eleven. Beskrivelsen av det første trinnet, tydeliggjør at det må vurderes om bekymringen skal tas opp med eleven basert på alder og situasjon. Det er derimot spesifisert at dette alltid skal tas opp med elever på ungdomstrinnet (Alvik, 2022).

Jenny arbeider på en barneskole som følger en liknende tiltakstrapp som ved Vollebekk skole. Hun opplever at det første trinnet i *Tiltakstrappen* (se Figur 1), kan være utfordrende. Dette er knyttet til samhandling med foresatte, noe jeg kommer tilbake til under neste delkapittel. Den første telefonsamtalen med de foresatte kan være vanskelig, og hun foreslår at det bør foreligge en standard for hvordan denne gjennomføres. Dette tror hun at kan hjelpe lærere med å møte de foresatte på en måte som ikke oppleves som skremmende for dem. Amundsen et al. (2020) fant ar

lærere opplever at de ikke har nok kunnskap om ufrivillig skolefravær. Den manglende kunnskapen gjør det trolig vanskeligere å vite hvordan de skal forholde seg til de foresatte også. Når vi vet at disse samtalene er så utfordrende, og vi vet at mange lærere mangler kunnskap på området, er det ikke vanskelig å se for seg at det kunne vært nyttig med en slik standard som Jenny foreslår. På den andre siden kan man tenke seg at å lage en slik standard vil være utfordrende, da foresatte kan ha svært ulik reaksjon i løpet av slike samtaler. Kanskje man må legge inn noen alternative kommunikasjonssituasjoner, dersom man skal utforme en slik standardmal?

Trinn nummer to i *Tiltakstrappen*, er at kontaktlæreren avholder et møte med elev og foresatte innen en uke. Målet med dette møtet er å kartlegge, planlegg og iverksette tiltak, samt evaluering etter tre uker (se Figur 1). Dersom man sammenligner med det informantene formidlet, er dette nokså likt. Forskjellen er bare at når jeg sammenfattet det informantene beskrev, valgte jeg å dele det inn i tre steg. Disse var: 4) *kartlegging v/kontaktlærer, eller annen ansvarlig skoleansatt, i samråd med foresatte og elev*, 5) *tilrettelegge og finne løsninger i samråd med elev og foresatte*, 6) *vurdere tiltak og evt. justering*. Til sammen utgjør disse tre det samme som trinn to i *Tiltakstrappen*.

Alle tre informantene, opplever at det er viktig å være i forkant og kartlegge tidlig slik at det også kan settes inn tiltak tidlig. Dette fordi de mener at dette kan virke forebyggende for å unngå ufrivillig skolefravær. Forskning viser også at det å sette inn tiltak tidlig er noe som er viktig for å unngå at elever får ytterligere utfordringer (Amundsen et al., 2020). Eide (2022, s. 14–15) er enig i at det å bruke for lang tid før tiltak settes inn kan føre til at elevens strev vedvarer i mellomtiden. På den annen side, er det også ulemper forbundet med å sette inn tiltak tidlig. Jenny opplever at det ofte er litt hastverk med å sette inn tiltak, og at disse ikke alltid ender opp med å være like treffsikre. Det er altså både fordeler og ulemper knyttet til det å sette inn tiltak så tidlig som mulig, da man kanskje ikke får god nok tid til å utarbeide og forberede tiltak som er optimale for eleven.

Informantene er tydelige på at det er viktig at elevens stemme kommer frem under kartlegging, planlegging, bestemmelser av tiltak og evaluering. Det er også nevneverdig at Utdanningsdirektoratet (2022) understreker at skolen skal lytte og ta hensyn til elevens perspektiv gjennom denne prosessen. Elevens stemme, ved ufrivillig skolefravær, er ikke bare noe læreren er pålagt å lytte til. Den er også ekstremt verdifull. Det er trolig at eleven selv er klar over årsaken bak det ufrivillige skolefraværet, og det er jo også som regel eleven selv som best vet hva h*n har behov for. Eide (2022, s. 60) forteller at det derfor er lærerens jobb å legge til rette for at eleven føler seg trygg nok til å kunne dele dette med læreren. Videre forteller hun at det ikke er en selvfølge at eleven klarer eller våger å formidle dette uten støtte. Dette er noe også Mari har en opplevelse av. Hun forteller at hun alltid forsøker å stille spørsmål til hva eleven har behov for, men at det ikke alltid er like lett for eleven å dele dette. Årsaken er trolig veldig ulik fra elev til elev, og her

kommer den viktige relasjonen også inn. Dersom den er god, vil det gjøre sannsynligheten for at eleven deler mye større. Læreren kan uansett forsøke å gjøre det tydelig for eleven at det er trygt å dele, hva det enn måtte være, med læreren. Eide (2022, s. 60–61) mener læreren må vise eleven at h*n lytter og er oppriktig interessert, samt validere det eleven formidler. Dette kan forhåpentligvis gjøre det enklere for eleven å åpne seg for læreren.

De to siste trinnene i *Tiltakstrappen*, handler om samarbeid med andre instanser (se Figur 1). I intervjuene kom det ikke frem noen tydelig fremgangsmåte, når det gjelder samarbeid med andre instanser. Hver informant, delte derimot erfaringer med samarbeid med hjelpeinstanser som for eksempel PPT og nærværsteam. Erfaringene de hadde med dette samarbeidet, var nokså blandet. Lena er den informanten som hadde mest positiv erfaring med dette. Hun opplevde skolelosene som nyttige, og at de, blant annet, gjorde at tiltakene hadde en raskere effekt. Jenny og Mari hadde erfart at det ikke alltid var så lett for hjelpeinstanser å hjelpe elevene, da de ikke innehar den samme relasjonen til eleven, som en lærer ofte har. Likevel var alle informantene tydelig på at det er viktig å benytte de hjelpeinstansene som er tilgjengelige. I de aktuelle instansene er det forhåpentligvis mye kunnskap omkring temaet, og om de ikke innehar den gode relasjonen til eleven, kan denne kunnskapen trolig deles med elevens nærpåsoner.

Trinn tre i *Tiltakstrappen*, nevner at det kan vurderes å ta kontakt med barnevernstjenesten (Alvik, 2022). En viktig stemme knyttet til dette er Bjørne-Fagerli et al. (2022) som deler sitt perspektiv som foresatte til elever med ufrivillig skolefravær. De stiller spørsmål ved at barnevernet nevnes i *Tiltakstrappen*. Skolen har rutinemessig meldt ufrivillig skolefravær til barnevernet (Amundsen, 2019; Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2022). På bakgrunn av dette, er det naturlig at foresatte stiller seg kritisk til at dette nevnes i *Tiltakstrappen*. To av mine informanter, ytrer sterk motstand mot å rutinemessig melde til barnevernet. En lærer som kanskje ikke har like mye kunnskap om temaet, vil kanskje ikke stille seg like kritisk til at dette står i *Tiltakstrappen*. På den annen side, stemmer det at man i enkelte tilfeller skal melde ifra til barnevernet, men det gjelder kun ved mistanke om alvorlig omsorgssvikt (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2023, s. 119; Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet et al., 2023, s. 5). Faren ved at dette nevnes i *Tiltakstrappen*, uten å spesifisere, er at det kan føre til flere bekymringsmeldinger ved ufrivillig skolefravær, uten mistanke om omsorgssvikt. Jeg kommer tilbake til hvilke utfordringer dette kan gi foresatte (se kap. 5.3).

RIM-modellen (se Figur 2), er en modell som kan brukes for å hjelpe elever med ufrivillig skolefravær sakte, men sikkert, tilbake til skolen. Modellen fokuserer på relasjoner, inkludering og mestring, noe som er særs viktig for elever med ufrivillig skolefravær (Amundsen, 2019; Amundsen

et al., 2022; Eide, 2022; Meld. St. 6 (2019–2020), s. 36). Den er også bygd opp av fire steg, som jeg videre vil drøfte stegvis:

Det første steget, er tiltenkt et stadium hvor eleven ikke er til stede på skolen. Steget foreslår at lærer og elev møtes hjemme hos eleven, og gjør læringsaktiviteter sammen. Tanken med dette er å oppnå en god lærer-elev-relasjon (Erasmus+ Strategic Partnerships: A nordic collaboration, 2022, s. 62). To av informantene nevner praksis som kan sammenliknes med dette steget. Lena forteller at det første møtet med eleven, etter vedvarende fravær, bør være hjemme hos eleven. Dette er noe denne modellen også anbefaler. Jenny forteller at hun stiller opp med læringsaktiviteter utenfor soverommet til eleven, for å motivere eleven til å komme ut og bli med på skolen. Forskjellen mellom deres erfaringer og *RIM-modellen*, er målet. Jenny og Lenas mål, er å bringe eleven til skolen, mens dette steget i modellen har et mål om å knytte relasjon til eleven (se Figur 2).

Det andre steget av *RIM-modellen*, er læringsaktivitet med lærer og elev på en alternativ arena (se Figur 2). Dette skal skje først etter at eleven føler seg trygg i relasjonen til læreren. Målet med steg to, er å videreutvikle lærer-elev-relasjonen og øke elevens mestringsfølelse ved å møte opp utenfor eget hjem (Erasmus+ Strategic Partnerships: A nordic collaboration, 2022, s. 62). Jenny forteller at hun opplever det som viktig å opprettholde kontakten med eleven, uavhengig av om eleven er hjemme fra skolen. Alle de tre informantene legger vekt på hvor viktig det er å ha en god dialog og kommunikasjon med hjemmet, for å imøtekomme elevens behov. Det var derimot kun Jenny som eksplisitt uttrykte viktigheten av å opprettholde kontakten med eleven, selv om h*n kanskje er fraværende fra skolen. Jenny sin opplevelse av dette, gjorde et sterkt inntrykk på meg. Hun fulgte opp ved å møte eleven på en alternativ arena, tre ganger i uken. Da gikk de sammen rundt et tjern i nærområdet. Dette er et godt eksempel på hvordan steg to av *RIM-modellen* kan praktiseres. Jenny sin intensjon med dette, var å opprettholde kontakt med eleven. Det er også grunn til å tro at dette har forsterket deres relasjon og elevens mestringsfølelse, selv om dette ikke var målet. Eleven har i ettertid fortalt at disse turene betydde mye for h*n.

Når eleven føler seg trygg i en alternativ arena, kan det vurderes å gå videre til steg tre av *RIM-modellen* (se Figur 2). Dette steget handler om å øke elevens mestringsfølelse og bygge relasjoner til medelever. Her skal læreren tilrettelegge inkluderende læringsaktiviteter for eleven og noen av medelevene. Ingen av informantene nevner det å bygge relasjoner til medelever. Jenny og Lena nevner derimot at det er viktig å arbeide med inkludering i klassen, og det kan jo sies å være to sider av samme sak. Dette støttes av kilder som fremhever viktigheten av det å bygge relasjoner til medelever i arbeidet med ufrivillig skolefravær (Eide, 2022, s. 50; Utdanningsdirektoratet, 2022). Steg tre av *RIM-modellen*, er et eksempel på en tilnærming til dette.

Det neste, og siste steget av *RIM-modellen*, handler om at læreren tilrettelegger for inkluderende læringsaktiviteter i klasserommet (se Figur 2). Dette for å øke tilhørighet og videre tilstedeværelse i klassen. Det anbefaler at denne overgangen til å være mer i klasserommet skal være langsom, og at det er hensiktsmessig at eleven kan trekke seg tilbake (Erasmus+ Strategic Partnerships: A nordic collaboration, 2022, s. 62–63). Funnene indikerer også at det er viktig å arbeide langsomt, og ikke haste prosessen. Mari nevner for eksempel at det fungerer godt å ha en avtale med elever om at de kan trekke seg tilbake til et eget rom, ved behov. I *RIM-modellen* er det også to piler som peker tilbake til forrige steg (se Figur 2). Disse pilene illustrerer at det i perioder kan være hensiktsmessig å trappe ned til forrige steg. Det er viktig å være klar over at elevens vei tilbake til klasserommet, er lang. Elevens følelse av trygghet i klassen, kan ha opp og nedturer. Derfor er det viktig å vurdere om man må legge lista litt lavere i en periode, for å imøtekomme elevens behov. Dette står i god sammenheng med det å bruke tid på prosessen.

Et viktig poeng, i møtet med ufrivillig skolefravær, er at hver elev vil ha helt ulike behov. Informantene var veldig opptatt av dette, og synes det var vanskelig å komme med forslag til tiltak da det vil være helt individuelt hva eleven har behov for. De er imidlertid opptatt av å arbeide systematisk, ved hjelp av slike veiledere og modeller som diskutert tidligere. Likevel var de veldig opptatt av å fremheve viktigheten av at elevene er helt ulike. Eide (2022, s. 15) mener at det kan være problematisk med generelle tiltak da de forholder seg til type fravær og ikke elevens behov. Videre påpeker hun at man må forholde seg til hver enkelt sak og forsøke å se fraværet fra elevens perspektiv.

5.3 Hvordan opplever lærerne muligheten for å kunne utøve disse praksisene de opplever at fungerer i møte med elever som strever med ufrivillig skolefravær? (F3)

Funnene viser at informantene opplever at kunnskap og kompetanse omkring ufrivillig skolefravær er en forutsetning for å kunne møte elever som strever med dette. En av informantene tok også opp at hun opplever at lærere mangler kunnskap. Dette samsvarer med hva tidligere forskning viser (Amundsen et al., 2020). Det er trolig veldig utfordrende, og kanskje også litt skremmende, å kunne møte elevene med ufrivillig skolefravær, om man ikke vet hva dette innebærer, eller har kunnskap om hva man skal gjøre.

Min informant, Lena, mener at flere lærere skulle hatt spesialpedagogisk kunnskap, slik at de skal kunne forstå elevene, tilpasse bedre og lettere inkludere alle elever. Et viktig perspektiv, knyttet til dette, er Eide (2022, s. 55) som opplever at flere lærere ikke anser elevers psykiske helse som deres jobb eller ansvar. På den ene siden kan man tenke at dette er, til en viss grad forståelig,

da lærerne trolig føler på at de allerede har mer enn nok de har ansvar for. Dette viser også funnene, da informantene uttrykker en opplevelse av at skolehverdagen er nokså travel. På den andre siden, er lærerne pliktige i å tilpasse for eleven, uansett forutsetninger (Opplæringslova, 1998, § 1-3). Det er lett å tenke seg til at det ikke er enkelt for læreren å tilpasse for en elev med psykiske helseplager eller lidelser dersom læreren ikke innehar nødvendig kunnskap for å forstå eleven.

En annen hindring for at lærere skal kunne hjelpe elever som strever med ufrivillig skolefravær, er at lærerne rett og slett ikke får beskjed fra foresatte om at de strever med å få barnet sitt på skolen. Funnene viser at mine informanter tror at foresatte er redde for å være ærlige om at barnet deres er hjemme grunnet ufrivillig skolefravær. De forteller også at dette gjør at det ofte tar lang tid før de kommer til skolen med det. Informantene tror de foresatte er redde på grunn av historikken skolen har med å varsle til barnevernet ved ufrivillig skolefravær. Dette er i tråd med tidligere forskning, som viser at foresatte opplever å bli meldt til barnevernet grunnet dette (Amundsen, 2019). Bufdir bekrefter også at barnevernet har mottatt mange slike bekymringsmeldinger (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2022). Det er ikke vanskelig å tenke seg at dette kan føre til en mistillit som resulterer i at det er vanskelig for foresatte å stole på skolen, og dermed igjen vanskelig for lærere å samarbeide med foresatte som mangler tillit.

Trude Havik har utarbeidet ti råd for foresatte med barn med skolefravær (Gudjonsson, 2017). Disse rådene har som mål å få eleven tilbake på skolen. Rådene uttrykker en tankegang om at nærvær på skolen alltid er det beste, uavhengig av hva eleven kanskje har behov for. Bjørne-Fagerli et al. (2022) uttrykker misnøye knyttet til Havik sine ti råd og trekker frem tre av disse; *utøve mildt press, gjøre det mindre attraktivt hjemme og fremsnakke skolen*. Havik sin forskning har vært fremtredende i blant annet nærversveiledere og i media, knyttet til skolefravær (Bjørne-Fagerli et al., 2022). Dette kan ha påvirket hvordan lærere og skolen har møtt foresatte og elever, når det kommer til ufrivillig skolefravær. Om skolen har bedt foresatte presse elever på skolen og om å gjøre det mindre hyggelig hjemme, er det kanskje ikke så rart at foresatte har et anstrengt forhold til skolen. Moen (2023, s. 45) stiller spørsmål til det å anta at nærvær på skolen alltid er det beste for eleven. Om det er såpass utrygt på skolen, at eleven ikke klarer delta, er det kanskje ikke alltid det beste for eleven å være der.

Alle de tre informantene trekker frem ressurs- og tidsmangel som en utfordring i arbeidet med ufrivillig skolefravær. Dette ble uttrykt eksplisitt, i tillegg til at det også var mer implisitte tegn på dette. For eksempel uttrykte Mari at det var enklere å hjelpe elever med diagnoser, på grunn av at dette gjorde ytterligere ressurser tilgjengelige. Det kan, fra lærerens side, forståelig nok være lettere å hjelpe elever med flere ressurser. For elever uten diagnoser eller vedtak, fremstår det som oppsiktsvekkende at dette skal være nødvendig for at de skal få hjelpen de trenger. Lærerne i

Amundsen et al. (2020) sin studie, formidler den samme etterspørselen etter ressurser for å kunne hjelpe elever med ufrivillig skolefravær.

Når det kommer til tidsmangel, indikerer funnene at dette, blant annet, går ut over samarbeidet mellom lærere og andre skoleansatte. Lena uttrykker frustrasjon over at de ikke har nok tid til å samarbeide og samtale sammen ved elever med ufrivillig skolefravær. Hun forteller at dette ofte fører til at for eksempel faglærere ikke blir informert godt nok om hvordan de kan tilrettelegge for eleven. Dette fører igjen til at eleven ikke får den tilretteleggingen som er blitt avtalt i samråd med foresatte og elev. Utdanningsdirektoratet (2022) påpeker at en god kultur for samarbeid og kommunikasjon på skolen skal være en del av skolens nærværarbeid. Dette vil si at dette er noe som må legges til rette for av skoleledelsen. Det er mulig at denne tidsmangelen skyldes prioritering fra skoleledelsens side, men det er ikke sikkert at skolen er lagt opp slik at dette er så enkelt å få til heller. Kan det være større endringer som skal til, enn hver skole isolert?

Informantene uttrykker sympati for kontaktlæreres arbeid med å tilrettelegge for elever i sin klasse. Lena forteller at det å skulle tilrettelegge for en elev med ufrivillig skolefravær, for en kontaktlærer alene er vanskelig. Hun utdypet dette med å si at kontaktlæreren har også alle de andre elevene i klassen å tenke på og tilrettelegge for. Eleven har rett på å få tilpasningen, men for en kontaktlærer kan dette være vanskelig å få til. Stien-Leenderts (2023, s. 158) beskriver det å være kontaktlærer som svært krevende og et massivt arbeid, med en rekke ansvarsområder. Mine informanter er alle i stillinger hvor de kan fokusere på enkeltelever og har tid til å for eksempel hente en elev i hjemmet eller stå en halvannen time på parkeringsplassen. Det er en helt annen realitet å være kontaktlærer, ved en skole der de kanskje ikke har sosialarbeider eller undervisningsinspektører som tar seg av dette arbeidet.

Selve skolesystemet ser altså ut til å by på en rekke hindringer som skaper utfordringer når man skal hjelpe elevene. Dette sitatet fra Lena, oppleves som svært virkningsfullt: *«Vi er i et system som ikke legger opp til å ivareta dem godt nok da, tenker jeg»*. Skolesystemet oppleves rett og slett ikke i stand til å ivareta elevene. Dette perspektivet får medhold fra, blant annet, Stien-Leenderts (2023, s. 149). Han mener at man må rette kritikken mot skolesystemet, når man søker å finne årsak til at elever blir utslitt før videregående opplæring, i stedet for å rette dette mot de elevene som skolen ikke tilrettelegger for, og dermed ender opp med å falle fra. Informantene opplever at skolen ikke er fleksibel nok til at man alltid får tilrettelagt for elever med ufrivillig skolefravær en god nok måte. Funnene indikerer at denne tilretteleggingen er svært tid- og ressurskrevende, og at skolen ikke alltid har mulighet til å imøtekomme elevens behov. Det er sikkert mange årsaker til at dette er problematisk å gjennomføre, men det er mye som taler for at det er viktig å omorganisere, slik at vi

kan få en skole som er fleksibel nok til å ivareta elever med ufrivillig skolefravær. Da følgene fort kan bli katastrofale for disse sårbare elevene.

6 Oppsummering og konklusjon

Når jeg nå skal oppsummere og konkludere det jeg har funnet i denne studien, vil jeg starte med å gjenta problemstillingen som var mitt utgangspunkt, nemlig: *Hvilke praksiser opplever lærere med spesialpedagogisk kompetanse, i grunnskolen i Sørøst-Norge, at fungerer i møte med elever som strever med ufrivillig skolefravær?*

I løpet av denne mastergradsavhandlingen har jeg fått et innblikk i hvordan tre lærere, med spesialpedagogisk kompetanse, forholder seg til temaet ufrivillig skolefravær, og i tillegg fått kjennskap til noen av deres opplevelser og erfaringer i møtet med denne problematikken. Jeg vil ved hjelp av mine tre forskningsspørsmål oppsummere og konkludere funnene i studien.

Mitt første forskningsspørsmål var: *Hva kjennetegner praksisen lærerne opplever at fungerer i møte med elever som strever med ufrivillig skolefravær?* Funnene i forbindelse med dette spørsmålet, viste at en fungerende praksis i møtet med elever med ufrivillig skolefravær kjennetegnes av at læreren har fokus på relasjonsbygging, klassens læringsmiljø, samarbeid med lærere og foresatte, og forebyggende arbeid. Dette kom veldig tydelig frem i studien, og er også i tråd med teori og forskning innenfor dette feltet. Det er også viktig å møte elevens behov, og lytte til dennes opplevelser. En god dialog og et godt samarbeid med de foresatte er også av stor betydning. Dette for å få mer innsikt i elevens behov, men også for å blant annet legge til rette for forutsigbarhet.

På mitt andre forskningsspørsmål, som var; *hvilke konkrete arbeidsmåter og tiltak opplever lærerne at fungerer for å møte elever som strever med ufrivillig skolefravær?* fant jeg følgende resultater. Lærerne opplever at det er viktig å arbeide systematisk og langsomt med ufrivillig skolefravær. Med tanke på generelle tiltak, er dette noe informantene synes er vanskelig å anbefale og ønsker heller å rette blikket mot hver enkelt elevs behov. Dette står ikke i motsetning til å benytte veiledere og modeller, men da fortsatt med et mål om å ivareta den enkelte eleven individuelt. Funnene indikerer at lærerne arbeider ganske likt som tiltakstrappen. Kjennetegn ved fremgangsmåten, ved ufrivillig skolefravær er; oppklaringssamtale med foresatte (og noen ganger eleven), møte med foresatte og elev om kartlegging, planlegging og tiltak, evaluering og justering. Ved vedvarende ufrivillig skolefravær, kan det også være hensiktsmessig å kontakte andre hjelpeinstanser som PPT og liknende.

Mitt tredje og siste forskningsspørsmål var: *Hvordan opplever lærerne muligheten for å kunne utøve disse praksisene de opplever at fungerer i møte med elever som strever med ufrivillig skolefravær?* Her formidler lærerne at de opplever at det å hjelpe elever med ufrivillig skolefravær, er svært ressurs- og tidskrevende, og at skolen ikke er fleksibel nok til å imøtekomme dette. Resultatet er at disse rammene oppleves som en stor en begrensning. Det kommer også frem at

lærerne opplever at samarbeidet med hjemmet kan være krevende. Dette på bakgrunn av at skolen tidligere har meldt skolefraværssaker til barnevernet rutinemessig. Denne historikken har ført til at de foresatte ikke har tillit til skolen. Dette uttrykker lærerne sympati for, og mener at dette må tas høyde for i samarbeidet. I tillegg til dette, formidler informantene at de opplever at kunnskapen om ufrivillig skolefravær er lav hos lærerne, og at de derfor ikke står rustet til å imøtekomme eleven eller disse utfordringene på en optimal måte.

Resultatene samlet viser at disse tre lærerne opplever at praksis som virker, er å imøtekomme den enkelte elev individuelt. Det innebærer å bygge gode relasjoner, ha et godt samarbeid med hjemmet og en forutsigbar skolehverdag. I tillegg er det viktig at lærerne har tilstrekkelig kunnskap, og har noen verktøy som viser når og hvordan h*n skal agere. Dette i form av modeller og/eller veiledere. Et viktig funn er at skolesystemet viser seg å ha en vei å gå for å kunne imøtekomme elever med ufrivillig skolefravær.

I denne studien har fokuset, som kjent, vært på lærernes opplevelse av god praksis i møte med ufrivillig skolefravær. Det har vært spennende og interessant å få et innblikk i dette, men det er til syvende og sist elevene det handler om, og dersom jeg ved en senere anledning skal forske videre på ufrivillig skolefravær, vil jeg velge å se på elevperspektivet. Det hadde vært veldig interessant å utforske hva elevene skulle ønsket at læreren og skolen gjorde for å møte dem bedre, når det gjelder ufrivillig skolefravær. Kanskje elevene også har refleksjoner rundt hvordan skolesystemet kan ivareta dem bedre?

Jeg håper at denne mastergradsavhandlingen kan være med på å øke forståelsen for hvor sammensatt problematikken rundt ufrivillig skolefravær er, og at den kan være med på å øke kunnskapen på området, og at den gir en grundigere forståelse av hva som må til for å hjelpe disse elevene.

Referanser/litteraturliste

Alvik, O. (2022, mai 30). – *Det viktigste er å gripe inn tidlig*. Skolelederforbundet.

<https://www.skolelederforbundet.no/det-viktigste-er-a-gripe-inn-tidlig/>

Amundsen, M.-L. (2019). Når skolen svikter. *Psykologi i kommunen*, 9. [https://psykisk-](https://psykisk-kommune.no/nar-skolen-svikter/19.125)

[kommune.no/nar-skolen-svikter/19.125](https://psykisk-kommune.no/nar-skolen-svikter/19.125)

Amundsen, M.-L., Herrebrøden, M., Mjøberg, A. G., & Rosenberg, C. (2020). Skolens møte med elever som strever med skolevegring. *Psykologi i kommunen*, 2. [https://psykisk-](https://psykisk-kommune.no/skolens-mote-med-elever-som-strever-med-skolevegring/19.142)

[kommune.no/skolens-mote-med-elever-som-strever-med-skolevegring/19.142](https://psykisk-kommune.no/skolens-mote-med-elever-som-strever-med-skolevegring/19.142)

Amundsen, M.-L., Kielland, A., & Møller, G. (2022). School refusal and school-related differences among students with and without diagnoses. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 8,

34–48. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v8.3514>

Amundsen, M.-L., & Møller, G. H. (2022). Faglig mestring og prestasjonsangst hos elever med ufrivillig skolefravær. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 25(4), 1–14.

Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.

Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2023). *Rundskriv for barnevernstjenestens saksbehandling* (Nr. 03/2023). [Rundskriv].

<https://www.bufdir.no/contentassets/ed7a489b2fbf4c808e4637c037e51450/saksbehandlingsrundskrivet.pdf>

Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2022, november 14). *Skolevegring og høyt skolefravær:*

Når har de som jobber på skolen rett og plikt til å gi opplysninger til barnevernet? Bufdir.

<https://www.bufdir.no/aktuelt/skolevegring-og-hoyt-skolefravar-nar-har-de-som-jobber-pa-skolen-rett-og-plikt-til-a-gi-opplysninger-til-barnevernet/>

Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, Politidirektoratet, & Utdanningsdirektoratet. (2023, januar 9). *Barn som ikke møter på skolen: For skoler og skoleeiere*. Udir.

<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Skoleeiers-ansvar/barn-som-ikke-moter-pa-skolen---for-skoler-og-skoleeiere/>

- Björne-Fagerli, I., Couling-Aas, S. K., & Gjeruldsen, J. K. (2022, juni 13). *Veiledere for problematisk skolefravær villeder*. Utdanningsnytt.
<https://www.utdanningsnytt.no/skolefravaer-skolevegring-ufrivillig-skolefravaer/veiledere-for-problematisk-skolefravaer-villede/324652>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brochmann, G., & Madsen, O. J. (2022). *Skolevegringsmysteriet: Historien om hvorfor barn og unge sitter alene hjemme i stedet for å gå på skolen*. Cappelen Damm.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (4. utg.). Sage Publications.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Eide, S. E. (2022). *Skolefravær*. Cappelen Damm Akademisk.
- Erasmus+ Strategic Partnerships: A nordic collaboration. (2021). *Problematic School Absenteeism: Improving Systems and Tools* (Report 1). Erasmus+ Programme.
https://www.statped.no/globalassets/fou/dokumenter/problematic-school-absenteeism-report1_erasmus.pdf
- Erasmus+ Strategic Partnerships: A nordic collaboration. (2022). *Problematic School Absenteeism: Improving Systems and Tools* (Report 2). Erasmus+ Programme.
<https://www.statped.no/contentassets/0f3128f2f88b42578b059263b03f9847/rapport-2-erasmus-sap.pdf>
- Eriksen, I. M., & Lyng, S. T. (2015). *Skolers arbeid med elevenes psykososiale miljø: Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker* (NOVA Rapport 14/15). Oslo Metropolitan University. <https://hdl.handle.net/20.500.12199/5092>
- Forskningsetikkloven. (2017). *Lov om organisering av forskningsetisk arbeid* (LOV-2017-04-28-23). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2017-04-28-23>

- Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, É., & Joly, J. (2006). Typology of students at risk of dropping out of school: Description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of Education, 21*(4), 363–383.
- Gilje, N. (2019). *Hermeneutikk som metode: Ein historisk introduksjon*. Samlaget.
- Gran, I. K., & Mosand, G. (2022). *Håndtering av skolefravær*. Fagbokforlaget.
- Havik, T. (2016). Skolevegring. I E. Bru, E. C. Idsøe, & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen*. Universitetsforlaget.
- Havik, T. (2018). *Skolefravær: Å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring*. Gyldendal Akademisk.
- Havik, T. (2019). Skolerelatert stress og skolevegring: Det sosiale aspektet ved skolen. I Bru, Edvin & Roland, Pål (Red.), *Stress og mestring i skolen* (s. 125–146). Fagbokforlaget.
- 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., & Ingul, J. M. (2021a). Does Homeschooling Fit Students With School Attendance Problems? Exploring Teachers' Experiences During COVID-19. *Frontiers in Education, 6*.
<https://doi.org/10.3389/educ.2021.720014>
- Havik, T., & Ingul, J. M. (2021b). How to Understand School Refusal. *Frontiers in Education, 6*.
<https://doi.org/10.3389/educ.2021.715177>
- Havik, T., & Ingul, J. M. (2022). Remote Education/Homeschooling During the COVID-19 Pandemic, School Attendance Problems, and School Return—Teachers' Experiences and Reflections. *Frontiers in Education, 7*. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.895983>
- Helgeland, A., & Lund, I. (2018). Det hjelper ikke å si ifra til de voksne: Barn og unge stoler ikke på at voksne kan hjelpe når de blir utsatt for mobbing. *Tidsskrift for Psykisk Helsearbeid, 15*(2–3), 148–158. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3010-2018-02-03-06>

- Ingul, J. M., & Havik, T. (2021). Tidlig intervensjon ved skolevegring. *Bedre skole*, 2.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2022/tidlig-intervensjon-ved-skolevegring/>
- Ingul, J. M., Havik, T., & Heyne, D. (2019). Emerging School Refusal: A School-Based Framework for Identifying Early Signs and Risk Factors. *Cognitive and Behavioral Practice*, 26(1). <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.03.005>
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W., & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori?: Nyttige verktøy i kvalitativ analyse* (1. utg.). Universitetsforlaget.
- Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen: En forutsetning for læring* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- King, N. J., & Bernstein, G. A. (2001). School Refusal in Children and Adolescents: A Review of the Past 10 Years. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 40(2), 197–205. <https://doi.org/10.1097/00004583-200102000-00014>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2023, mars 24). *Ny opplæringslov skal gjøre flere unge klare for arbeidslivet*. Regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/ny-opplaringslov-skal-gjore-flere-unge-klare-for-arbeidslivet/id2968010/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.; 3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Marswall, C., Jøraholmen, D. Ø., Lauridsen, L. L., Dahl, M. M., & Vedvik, M. (2022). Hva vet lærere om tiltak og handlingsplaner knyttet til skolefravær og skolevegring? *Spesialpedagogikk*, 2, 48–61.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach* (3. utg.). Sage Publications.

- Meld. St. 6 (2019–2020). *Tett på: Tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Moen, O. M. (2023). *Skolens omsorgssvikt*. Cappelen Damm.
- NESH (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora). (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (5. utg.). De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkeltbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Nygaard, L. P. (2017). *Writing your masters thesis: From A to Zen*. Sage Publications.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Overland, T., & Nordahl, T. (2013). *Rett og plikt til opplæring: Om fravær og deltakelse i skolen*. Fagbokforlaget.
- Pellegrini, D. W. (2007). School Non-attendance: Definitions, meanings, responses, interventions. *Educational Psychology in Practice*, 23(1), 63–77. <https://doi.org/10.1080/02667360601154691>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2023). *Innføring i skoleutvikling for lærerstudenter: Med FoU-oppgaven og masteroppgaven som grunnlag*. Fagbokforlaget.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Prop. 57 L (2022 –2023). *Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa* (opplæringslova). Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-57-l-20222023/id2967679/>

- Rønholdt, H., Holgersen, S.-E., Fink-Jensen, K., & Nielsen, A. M. (2003). Hermeneutikk som metode. I H. Rønholdt, S.-E. Holgersen, K. Fink-Jensen, & A. M. Nielsen (Red.), *Video i pædagogisk forskning: Krop og udtryk i bevægelse*. Forlaget Hovedland.
- Skilbrei, M.-L. (2019). *Kvalitative metoder: Planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon*. Fagbokforlaget.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2021). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon, læring og livsmestring* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Statped. (2021, juni 10). *Nevroutviklingsforstyrrelser*. <https://www.statped.no/temaer/skolefravar-og-nevroutviklingsforstyrrelser/nevroutviklingsforstyrrelser/om-nevroutviklingsforstyrrelser/>
- Stien-Leenderts, A. (2023). *Skolen er ikke for alle: Men den kan bli det!* Cappelen Damm.
- Svenkerud, S. W. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesing, datainnsamling og analyse* (s. 91–104). Universitetsforlaget.
- Sæther, J. M. (2022, september 9). *Beklager til foreldre som er meldt til barnevernet uten grunn: – Det de har blitt utsatt for, har vært en stor feil*. Dagsavisen.
<https://www.dagsavisen.no/nyheter/2022/09/05/beklager-til-foreldre-som-er-meldt-til-barnevernet-uten-grunn-det-de-har-blitt-utsatt-for-har-vaert-en-stor-feil/>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Universitetet i Sørøst-Norge. (u.å.). *På søken etter de gode praksisene i spesialpedagogikk (PraksIS)*. Universitetet i Sørøst-Norge. <https://www.usn.no/forskning/forskningsgrupper-og-senter/barnehage-skole-og-hoyere-utdanning/oppvekst-og-utdanning/pa-soken-etter-de-gode-praksisene-i-spesialpedagogikk-praksis>

Utdanningsdirektoratet. (2022, oktober 5). *Forebygge og følge opp bekymringsfullt fravær fra skolen*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/forebygge-og-folge-opp-bekymringsfullt-fravar-fra-skolen/>

Øverland, E., Damsgaard, K., Nordby, M.-J., Wilberg, E. L., Tjäder, H. G., & Bredesen, A. M. (2020). Elever med nevroutviklingsforstyrrelser og alvorlig skolefravær. *Spesialpedagogikk*, 5, 12–23.

Oversikt over tabeller og figurer

Figur 1: Vollebekk skole sin tiltakstrapp (Alvik, 2022)

Figur 2: RIM-modellen: The way back to school (Damsgaard, Tjäder & Nordby, sitert i Erasmus+ Strategic Partnerships: A nordic collaboration, 2022, s. 62)

Tabell 1: *Informantoversikt*

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide



INTERVJUGUIDE

INFORMASJON OM FORSKNINGSPROSJEKTET ER SENDT UT I FORKANT, OG GJENNOMGÅS I STARTEN AV INTERVJUET. SLIK AT INFORMASJON OM PERSONVERN, FRIVILLING, KONFIDENSIALITET OG ANONYMISERING BLIR GITT I INTERVJUET OGSÅ. Fyll ut PERSONALIA SKJEMAETS OG SIGNATUR PÅ SAMTYKKESKJEMAET.

Du skal gjøre intervjuet mest mulig som en naturlig samtale, men komme inn på noen av spørsmålene underveis.

Kan du fortelle kort om hvilken enhet du jobber i (skole/barnehage/PPT/annet)?

Jeg lurer på hva du utdannet deg til og når du ble ferdigutdannet?

Kan du fortelle litt om hvilke spesialpedagogiske arbeidsoppgaver du ofte jobber med på din arbeidsplass?

Kan du fortelle litt om det er noen spesialpedagogiske områder som du syntes det er utfordrende å stå i?

Kan du fortelle litt om hvordan du går frem når barnet (spør her om ditt utvalgte tema)?

Her kan du legge til 3-5 spørsmål som du tenker er lurt innen ditt tema ...:

Kan du fortelle litt om hvordan du går frem når en elev strever med ufrivillig skolefravær?

Hvilke praksiser har du opplevd at har fungert for å kunne hjelpe elever med ufrivillig skolefravær? Gjerne gi eksempler.

Hvordan opplever du muligheten for å kunne møte disse elevene?

Hva tenker du kan være viktig for å kunne forebygge ufrivillig skolefravær?

HJELPESPØRSMÅL UNDERVEIS

Du gjøre intervjuet så tilnærmet mulig en vanlig samtale, så vær imøtekommende og interessert om alt som interesserer informanten. Her er også noen hjelpespørsmål som kan være nyttige underveis, for å få flyt i samtalen og informasjon;

Kan du si noe mer om det?

Hva tenker du på der/nå?

Hva mente du med det?

Så interessant, kan du utdype litt mer?

*Hvordan løste du det?
Hvordan fungerte det?
Hvordan følte du at barnet/den unge oppleve det?
Hvordan opplevde du det?
Bruk gjerne også fraserings eller parafraserings, eks. Hvis informanten sier de tok kontakt med foresatte - så gjengir du det samme; du kontaktet foresatte da?
Hm.. (med en pause – pauser er ofte litt ubehagelig, men veldig lurt innimellom)*

HVIS INFORMANTEN IKKE SNAKKER MYE OM DITT VALGTE TEMA

Det hender ofte at man kommer i en situasjon der informanten kanskje ikke informerer så mye om temaet du ønsker fokus på. Da er det lurt å ha tenkt igjennom og valgt ut et tilleggstema; tema nr 2. som kan spørres om på intervjuet – gjerne innenfor samme felt men annen vinkling.

Kan du fortelle litt om hvordan du går frem når barnet har (spør her om ditt utvalgte tema nr 2. fra erfaringsskrivet/selvvalgt tema som er utfordrende å stå i)?

MOT AVSLUTNINGEN

Når det nærmer seg avslutningen så spør du om;

Opplever du at du klarer å gi nok støtte og bidra til de barna og unge som trenger spesialpedagogisk hjelp?

Opplever du at du makter å løfte de der de har behov for det, som sosialt eller faglig?

Er det noe du føler er til hindring for deg på arbeidsplassen, for å kunne gi disse barna og unge god nok spesialpedagogisk hjelp?

Er det noe annet du trenger eller ønsker selv for å kunne bidra og gi barna og unge god nok spesialpedagogisk hjelp?

Er det noe annet vi ikke har snakket om i dag, men som er viktig å ha med, knyttet til temaene vi har diskutert i dag?

AVSLUTT MED Å TAKKE FOR AT INFORMANTEN HAR DELTATT OG VALGT Å BRUKE AV SIN TID PÅ DETTE, OG GJENTA AT ALL INFORMASJON SOM ER GITT ER FRIVILLING, KONFIDENSIELL OG VIL BLI ANONYMISERT.

LYKKE TIL!

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

VIL DU DELTA I FORSKNINGSPROSJEKTET «På søken etter de gode Praksisene I Spesialpedagogikk (PraksiS)»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å utforske den spesialpedagogiske praksisen i barnehage og opplæringssektoren i ulike regionene i Sørøst-Norge. Prosjektet retter søkelyset spesielt mot den gode praksisen i regionen Sørøst-Norge. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Vi ønsker å intervju kommunalt eller privat ansatte i ulike regioner i Sørøst-Norge. En informant (lærer, spesialpedagog, barnehagelærer eller PP-tjener) som jobber med det spesialpedagogiske tematikkområdet som studenten (intervjueren) har valgt som sitt fokusområdet. Hensikten er å utforske ulike praksismetoder på tematikken – på leting etter hva som fungerer av spesial pedagogiske praksis i regionen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Forskningsprosjektet springer ut av et samarbeid mellom Fakultet for humaniora-, idretts- og utdanningsvitenskap, EVU ved Universitetet i Sørøst Norge (USN), Vest-Telemark kommunene (Tokke, Kviteseid, Seljord, Nissedal og Fyresdal, samt Kommunene Tinn og Åmli) og Vestfold og Telemark Fylkeskommune. I prosjektet deltar forskere og studenter fra enten et skreddersydd masteremnet ved IPED fakultetet eller fra en nyoppstartet mastermodul i spesialpedagogikk på GLU. Over 5 år vil prosjektet inkludere studenter og informanter fra flere ulike regioner hovedsakelig i Sørøst-Norge. Universitetet i Sørøst-Norge (USN) er ansvarlig for prosjektet og forskningsprosjektet er tilknyttet forskningsgruppen Oppvekst og utdanning. Prosjektet ledes av Kathrine Bordevich.

Hva innebærer det for deg å delta?

Undersøkelsen vil bestå av intervjuer. Disse intervjuene er temabaserte og vil ha form som naturlige samtaler rundt noen få temaer med noen få forhåndsspørsmål. Vi ønsker å få vite hva du holder på med til daglig av spesialpedagogiske praksisoppgaver, hva dine interesser er, hva du opplever er utfordrende, for så å ha mer inngående samtaler rundt hvordan du praktisk jobber rundt et/to spesialpedagogiske temaer i hverdagen. Et intervju varer gjerne 30-45 minutter, men det kan også være litt lenger. Dersom du gir din tillatelse, vil vi ta lydopptak av samtalen. Lydopptakene vil senere bli nedskrevet og anonymisert. Lydopptakene slettes når prosjektet er ferdig.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Valget av informanter er på bakgrunn av at de er kjent (i skolen, barnehagen eller PPT) for å mestre de spesialpedagogiske teamene som studentene har i fokus. Ditt navn er funnet gjennom at informanten spør med kollegaer/studenter/rektorer eller styrere om de kjenner noen som jobber godt med eget valgt tema.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger og lydopptak vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Lydopptakene og de nedskrevne samtaler vil kun være tilgjengelige for prosjektgruppen.
- Prosjektgruppen består av noen få forskere ansatt på USN og som deltar i prosjektet, samt vil noen masterstudenter kunne få tilgang til noen få deler av materialet i perioden hvor de skriver sine arbeidskrav/artikler/avhandlinger.
- For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til dine personopplysninger, vil navn og kontaktopplysninger bli erstattet med en kode/koblingsnøkkel som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data og sikret fra det som er skrevet ned og anonymisert. Datamaterialet vil bli lagret på forskningsserver, innelåst/kryptert for andre enn prosjektgruppen.
- Alle deltakere i prosjektet vil anonymiseres i alle publikasjoner fra prosjektet slik at ingen kan gjenkjennes. Publikasjonene vil kunne være mastergradsavhandlinger, vitenskapelige artikler, fagartikler, kronikker eller lignende.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet vil årlig utvides med studenter og informanter i 5 år og skal avsluttes 31. desember 2026. Da vil lydfilene, personopplysningene og koblingnøkkelen ødelegges. Kun anonymisert datamaterialet vil beholdes etter det.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg, og
- sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge (USN) har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Prosjektleder Kathrine Bordevich på epost; Kathrine.bordevich@usn.no eller på telefon 97572734
- Vårt personvernombud Paal Are Solberg på e-post (personvernombud@usn.no) eller telefon 35 57 50 53.

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på e-post (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Utfyllende informasjon om anonymitet i prosjektet

I prosjektet anonymiserer vi opplysninger om deg når vi lagrer transkriberingene og når vi publiserer informasjon for eksempel gjennom artikler eller holder foredrag om prosjektet. Her er litt informasjon om hvordan vi anonymiserer:

- Vi bytter alltid ut navnet ditt med ett eller flere andre navn.
- Vi anonymiserer alltid stedsnavn og arbeidsplass ved førstegangs lagring av transkripsjonen, slik at det ikke kan knyttes tilbake til deg. Men vi noterer om du jobber i barnehage, barneskole, ungdomsskole, ect. Bor du i Bø kan vi for eksempel skrive at du bor i et lite tettsted på Østlandet.
- Hvis du forteller om andre, for eksempel barn og unge, foreldre, medkollegaer så bytter vi alltid ut navnet deres. Hvis det for eksempel er relevant for en artikkel casene som beskrives anonymiseres dette slik: Om du forteller til oss at en av foresatte er sykepleier - kan vi skrive at en av de foresatte jobber i helsevesenet eller har turnusarbeid. Hvis du forteller at barnet har diagnoser som eks. ADHD eller lignende, så kan vi skrive vi at barnet har tilleggs utfordringer utover vansken som er i fokus. Vi etterstreber til enhver tid at ikke andre personer kan gjenkjenne de informanten forteller om.
- Vi har mange informanter i prosjektet og hører mange historier. Av og til får vi høre om så spesielle hendelser at de er umulig å publisere uten at noen vil skjønne hvem det er snakk om. Da lar vi det være. Vi ønsker at du og resten av de som deltar i prosjektet skal føle seg trygge på at vi tenker oss godt om når vi bruker historier i vår forskning, og at vi alltid er opptatt av å beskytte deg og dine historier.

- Ditt bidrag er kjempeviktig. Gjennom prosjektet kan studentene våre og de som jobber med barn og unge lære mer om barn og unges utfordringer, men aller viktigst hvordan vi best kan tilrettelegge for alle i oppveksten.

Med vennlig hilsen

Kathrine Bordevich
Forskningsleder for prosjektet
Universitetet i Sørøst-Norge
Telefon 414 71 590 - Kathrine.bordevich@usn.no

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring



Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «**På søken etter de gode praksisene i spesialpedagogikk (PraksIS)**» 2021-2026, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervjuet
- at anonymiserte opplysninger fra intervjuet publiseres

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet 2026.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: Personalia



Dato:

Intervjuer:

Navn på informant:

Adresse (hjemadresse):

Telefonnummer:

E-post:

Alder;

Vedlegg 5: Godkjenning fra NSD

1. [Meldeskjema](#)
2. [På søken etter de gode praksisene i spesialpedagogikk \(PraksIS\)](#)
3. Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut

13.10.2021

Referansenummer

992754

Vurderingstype

Standard

Dato

13.10.2021

Prosjekttittel

På søken etter de gode praksisene i spesialpedagogikk ([PraksIS](#))

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig

Kathrine Bordevich

Prosjektperiode

01.10.2021 - 31.12.2026

Kategorier personopplysninger

- Alminnelige

Lovlig grunnlag

- Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)
- Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.12.2026.

Meldeskjema

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 13.10.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte. TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2026. LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a. PERSONVERNPRINSIPPER NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet DE REGISTRERTES RETTIGHETER NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20). Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned. FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon. MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres. OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp underveis (hvert annet år) for å avklare om behandlingen av personopplysningene er i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Kontaktperson hos NSD: Belinda Gloppen Helle

Lykke til med prosjektet!