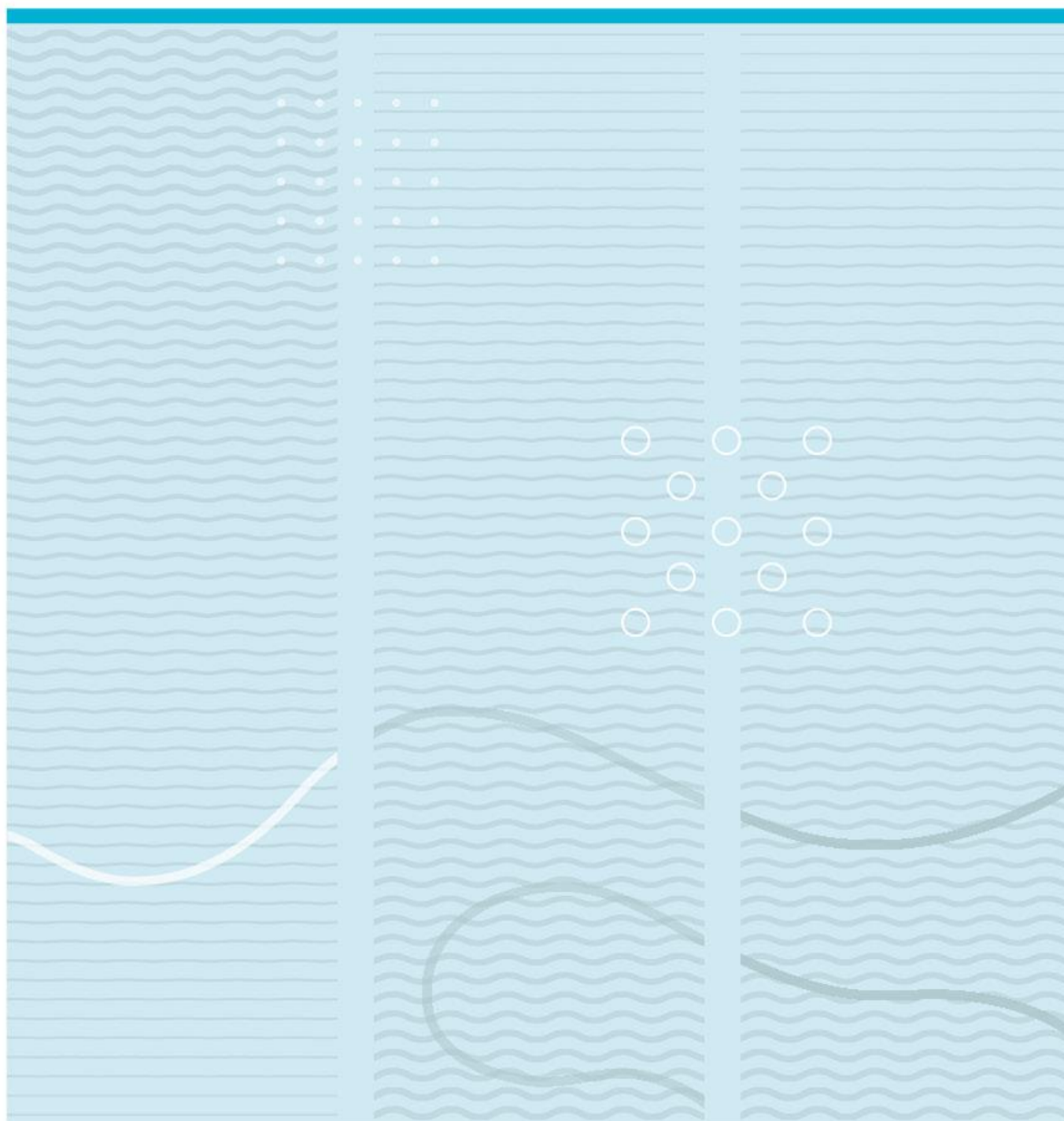


Eileen Jeanette Sørli Bakken

Ufrivillig skolefravær

Fra empiri til teori



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsfag ...
Kjølnes ring 56
3918 Porsgrunn
<http://www.usn.no>

© 2023 Eileen Jeanette Sørli Bakken

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Denne oppgaven tar for seg ufrivillig skolefravær og de forskjellige faktorene som kan spille inn på fraværet. Først og fremst setter den fokuset på forhold i skolen som kan være en triggende eller opprettholdende faktor for fraværet, men den ser også på viktigheten av relasjonskompetanse hos læreren og hvilken betydning den kan ha som beskyttende faktor for elevers egen relasjonsbygging senere i livet. Videre vil den også se kort på hvilke utfordringer informantene opplever i arbeidet med å hjelpe elevene tilbake igjen på skolen, og hva de ønsker seg av hjelp for å kunne tilby elevene den hjelpen de mener de trenger.

Det er foretatt intervjuer av mennesker i forskjellige posisjoner i skolen, i tillegg til en informant fra barnevernstjenesten som arbeider mye med barn og ungdom som sliter med å være på skolen.

1.	Innledning	7
1.1	<i>Bakgrunn for valg av tema.....</i>	7
1.2	<i>Ufrivillig skolefravær- en port til utenforskap?.....</i>	8
1.3	<i>Problemstilling og forskningsspørsmål.....</i>	10
1.4	<i>Begrepsavklaring.....</i>	10
2.	Teori og kontekst.....	11
2.1	<i>Historisk tilbakeblikk.....</i>	12
2.2	<i>Psykososialt læringsmiljø og tilpasset opplæring.....</i>	13
2.3	<i>Fight or flight.....</i>	13
2.4	<i>Tilknytningsteori og transaksjonsmodellen.....</i>	14
2.4.1	<i>Tilknytningsteori.....</i>	15
2.4.2	<i>Trygg tilknytning.....</i>	16
2.4.3	<i>Utrygg unnvikende tilknytning.....</i>	16
2.4.4	<i>Utrygg ambivalent tilknytning.....</i>	17
2.4.5	<i>Desorganisert tilknytning.....</i>	17
2.5	<i>Transaksjonsmodellen.....</i>	18
3.	Metode.....	20
3.1	<i>Forskningsdesign og valg av metode.....</i>	20
3.1.1	<i>Kvalitativ metode.....</i>	20
3.1.2	<i>Spørreskjema- og utvalg.....</i>	20
3.1.3	<i>Intervju.....</i>	21
3.2	<i>Vitenskapsteoretisk ståsted.....</i>	22
3.2.1	<i>Fenomenologi.....</i>	22
3.2.2	<i>Hermeneutikk.....</i>	23
3.2.3	<i>Transkribering.....</i>	23
3.2.4	<i>Koding.....</i>	24
3.3	<i>Studiens troverdighet.....</i>	25
3.3.1	<i>Pålitelighet.....</i>	25
3.3.2	<i>Gyldighet.....</i>	25
3.3.3	<i>Overførbarhet.....</i>	26
3.4	<i>Empiri og oppbevaring av datamateriale.....</i>	26

3.5	<i>Forskningens etiske føringer</i>	27
3.5.1	Fritt, informert samtykke	27
3.5.2	Behandling av informasjon.....	27
3.5.3	Tolkning av respondentenes svar	27
4.	Presentasjon av resultater	29
4.1	<i>Fremstilling av sitater</i>	29
4.2	<i>Inndeling av kapittel</i>	29
4.2.1	Fight or flight	30
4.2.2	Anerkjennelse.....	30
4.2.3	Forutsigbarhet.....	31
4.2.4	Mestring	32
4.2.5	Relasjonskompetanse/relasjon.....	33
4.2.6	Ledelse.....	34
4.2.7	Foreldresamarbeid	35
4.2.8	Tidlig innsats.....	36
4.2.9	Ønsker	37
4.2.10	Utfordringer.....	38
4.2.11	Tilpasset opplæring	40
4.2.12	Hva fungerer?	41
5.	Drøfting	45
5.1	<i>Hvilke faktorer spiller inn på tilbakeføringen?</i>	45
5.2	<i>Elevers fravær og viktigheten av lærerens relasjonskompetanse</i>	49
5.3	<i>Hvilke utfordringer har de møtt på i arbeidet med tilbakeføringen?</i>	52
6.	Konklusjon	54
7.	Bibliografi	57
8.	Vedlegg:	60

Forord

Denne masteravhandlingen trenger man ikke noen forkunnskaper for å kunne finne forståelig og jeg forsøker å begrepsavklare underveis i skrivingen. Avhandlingen inneholder vedlegg som kan finnes bakerst, deriblant spørreskjemaer som er sendt ut og godkjenningen fra NSD.

Masteravhandlingen er skrevet i en periode av livet som var preget av mye uro og tap av nært familiemedlem, så det har vært utfordrende å holde tråden til tider. Men emnet i avhandlingen har vært fokus i mine studier siden jeg begynte på lærerhøyskolen, og har således vært en drivkraft i seg selv til tross for utfordringene underveis.

Jeg vil gjerne takke familien min, som har holdt ut med en noe stressa kone, mor, datter og søster i skriveperioden. Forhåpentligvis kan fruktene av arbeidet og tiden som er brukt være nyttig for noen.

Denne er for deg mamma.

Larvik, 22.02.23

Eileen Jeanette Sørli Bakken

1. Innledning

Temaet til denne masteroppgaven er ufrivillig skolefravær og hva som kan bidra til at denne problematikken utvikles hos barn og ungdom i grunnskolealder. Jeg vil gå inn på hvorfor dette emnet er viktig å ha fokus på, og trekke inn tidligere forskning. Deretter vil jeg se på metode og utvalg, før egen analyse av innsamlet data. Til slutt vil jeg drøfte teori og data oppimot hverandre, og om mulig komme med en konklusjon.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Ideen til denne masteroppgaven ble til noen år før jeg startet å studere til å bli grunnskolelærer for ungdomsskoleelever. Som voksen student hadde jeg rukket å få to barn som var ungdom- og videregående skoleelever, der eldstemann slet med å være på skolen. Denne ungdommen slet med å finne sin plass i skolemiljøet, og hadde vanskelig for å bygge relasjoner. Årsaken til dette var en diagnose som gjorde at utviklingen lå noen år bak de andre på samme alder. Dette førte igjen til, har jeg tenkt i ettertid, at det var vanskelig å følge med på undervisningen samtidig som det var vanskelig å bygge gode relasjoner til de andre elevene. Dette førte i sin tur til at ungdommen opplevde ufrivillig skolefravær, og utviklet en vegring mot skolen etter hvert. Som mor, og en mor uten kjennskap til denne utfordringen, var det vanskelig å forstå hvorfor dette skjedde. Jeg opplevde også at det var lite kunnskap i fagmiljøene rundt oss, og jeg tror nok at på grunn av denne manglende kunnskapen, så ble fraværet lengre, og dermed mer komplekst over tid. Dette vanskeliggjorde dessverre tilbakeføring til skolen.

Når jeg tenker på dette i lys av min utdanning som lærer og spesialpedagog, og i lys av spesialiseringen jeg har brukt mine 5 år på skolen til å sette meg inn i, så er det tydelig to opprettholdende faktorer, og kanskje også utløsende faktorer som peker seg ut.

Det første er betydningen av å tilpasse opplæringen til hver enkelt elev, ut ifra de forutsetningene denne eleven har. Som lærer så vet jeg at dette står nedfelt i lovverket, og det har tatt større og større plass i lovverket helt siden skolen skulle kunne huse ALLE barn og ungdommer. Det skulle ikke lenger være en egen skole for de som hadde andre og kanskje flere behov enn andre elever. Vi skulle ha en enhetsskole- en skole for alle. For å få til det, ble det stilt større krav til lærerne. De

skulle tilpasse opplæringen i klasserommet på en slik måte at alle kunne delta og forstå, uansett hva slags diagnoser eller lærevansker man enn måtte ha.

For min ungdom, som lå flere år bak de andre mentalt og emosjonelt, og muligens også hadde lese- og skrivevansker, vanskeliggjorde dette skolehverdagen. Det var et stort behov for tilpasning, både med tanke på undervisningen og arbeidsmåter. Dette fikk vi ikke. I mangel av egen kunnskap om dette, var jeg heller ikke klar over hva man kan forvente og har krav på i møtet med spesialisthelsetjenesten, PPT og skole.

For min ungdom ble det å gå på skolen hver dag å føle at man ikke mestrer, for tungt.

Den andre faktoren i dette er relasjonen man har til egen lærer, og relasjonen man har til resten av klassen, altså sine medelever. Dette står det også skrevet om i skolens lovverk; alle elever har rett til et trygt og godt læringsmiljø. Når skolen ikke føles trygg, og man stadig opplever at man ikke mestrer, så kan man ha en beskyttende faktor dersom man har en god relasjon til læreren. Hva kreves da egentlig, for å få en god relasjon til læreren? Det krever en god porsjon tillit, det krever å bli sett av læreren, at læreren anerkjenner eleven, og viser interesse. Det krever at læreren forsøker å finne ut av hvilket nivå eleven er på, hva trenger han/hun av hjelp for å kunne mestre på egen hånd? Det krever kunnskap om hvordan man utfører god klasseledelse med faste rammer, som skaper et godt samarbeidsmiljø i klassen, og man trenger kunnskapen om hvordan man skal kunne tilrettelegge; kunnskap om spesialpedagogikk. Man må også inneha kunnskap om hvordan barn og ungdom knytter seg til andre gjennom å gi dem frihet til å utforske og være et trygt anker når de trår feil eller blir usikre; altså kunnskap om tilknytningsteori.

Når læreren får til disse tingene, så skapes det gode relasjoner. Det skapes et trygt rom å utforske og være nysgjerrige i, og av og til feile i.

Temaene som er nevnt ovenfor er temaer som denne oppgaven vil gå nærmere inn på i delen om forebyggende arbeid, altså hva man gjør for å unngå at fraværet oppstår.

1.2 Ufrivillig skolefravær- en port til utenforskap?

Det å gå på skolen er for de fleste noe man bare gjør. Og for flertallet så er det kanskje noe positivt, de får treffe venner og etter hvert kanskje kjærester, og de får utfolde seg i et klassefelleskap. Det er mye læring som skjer i det sosiale på skolen, og man får med seg verdifull faglig kunnskap som

skal hjelpe en igjennom grunnskolen, hjelpe noen igjennom høyere utdanning, og ut i arbeidslivet etter hvert.

Men for noen er det å gå på skolen et mareritt. Det kan være mange grunner til det, men statistikk viser at det er en markant økning på antall elever som sliter med å gå på skolen. Enda flere ble det etter pandemien, der man ble isolert fra egen klasse, og måtte forholde seg til andre via digitale hjelpemidler. Men det man også så, var at det var flere av de elevene som tidligere hadde slitt med å komme seg på skolen, som begynte å delta i timene digitalt, på lik linje med de andre. På et vis ble de likestilt med resten av klassen, det følte trygt å kunne delta hjemmefra i trygge rammer. Mange opplevde mestring og var lykkelige for at de kunne være med.

For det er jo sånn vi mennesker er skapt, vi er flokkdyr. Vi klarer oss ikke alene, vi har et grunnleggende behov for å være en del av noe; en klasse, en vennegjeng, et arbeidskollegiale, en familie eller et samfunn. Og evnen til å vite hvordan man skal fungere som en del av noe, den lærer man i tidlige år, i barnehagen, og opp igjennom grunnskolen.

Hva skjer da når en ikke er en del av disse gruppene? Når man ønsker å være en del av det, men man får det ikke til? For flere og flere som forsker i dette emnet har kommet frem til at det handler faktisk ikke om at en elev ønsker å være borte fra skolen. Eleven ønsker å være en del av noe, for det er sånn vi er bygget. Disse elevene opplever daglig å ikke mestre når de ikke kommer seg på skolen. Man kan jo se på hva som skjer når et menneske daglig opplever at det ikke mestrer på en arena som de ser at andre barn mestrer. Hva som skjer med selvfølelsen til dette barnet/denne ungdommen. Realiteten er at vi i dag sitter med 13 åringer som ikke lenger ønsker å leve fordi de ikke får til hverdagen sin, fordi de ikke klarer å delta.

Forskning viser at de som ikke føler at de mestrer på skolen, de dropper ut etter noe tid. Dette fører ofte igjen til at de faller utenfor arbeidslivet som voksne, og denne gruppen har også ofte tendenser til å falle inn i kriminalitet og rus i ungdomsårene/tidlig i voksenlivet. Unge uføretrygdete eller sosialklienter er en stor del av disse. I tillegg til at dette er personlige tragedier, er det også et stort samfunnsproblem.

Nettopp på grunn av dette er det så viktig å finne ut av hvorfor fraværet har økt, og hva man kan gjøre for å forebygge i det daglige. Hvilke utfordringer treffer de som arbeider i dette feltet på? Finnes det nasjonale retningslinjer for hvordan man skal arbeide med disse elevene? Hva gjør man dersom fraværet er et faktum? Dette er noen av spørsmålene denne oppgaven vil bestrebe å svare på.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Man trenger et lag rundt eleven, når det ufrivillige skolefraværet oppstår. Dette er ikke noe man kan eller skal stå alene om som lærer. Eller forelder. Jeg regner med at vi alle har hørt uttrykket «it takes a village to raise a child». Det samme gjelder her.

Det er noen som får til å snu fraværet.. hva gjør de? Kan man lokalisere noen ting som er fast, noe gjentakende, som vi vet fungerer?

Det er det denne oppgaven vil handle om. Håpet er at man kanskje kan sette inn tiltak som fungerer på et tidlig tidspunkt. Tidlig innsats har vist seg å være viktig når det kommer til fravær.

Problemstillingen jeg vil arbeide ut ifra er: **Hva opplever laget rundt eleven at fungerer i tilbakeføringen til skolen?**

Forskningsspørsmålene vil således være:

1: Hvilke faktorer spiller inn i tilbakeføringen?

2: Finnes det noen utfordringer i arbeidet med dette?

1.4 Begrepsavklaring

For at jeg skal kunne finne svar på disse spørsmålene, er det nødvendig å definere begrepet «ufrivillig skolefravær». Dette begrepet underbygger at man ikke kan noe for fraværet. Det er derfor ikke en valgt og villet handling, men derimot en beskyttelsesrespons mot noe som oppfattes angstfullt og farlig. Kroppens reaksjon på noe som oppleves farlig er enten å «slåss/fight», eller å «stikke av fra det/flight». Jeg arbeider ut ifra ideen om at det ikke finnes barn som egentlig ønsker å stå utenfor samholdet i skolen, med mindre vi snakker om skulk.

2. Teori og kontekst

Hva vet vi om skolevegring?

Skolefravær er når barnet eller ungdommen ikke kommer seg på skolen. Fraværet kan være av forskjellig lengde, og av forskjellig motivasjon. Det er verdt å nevne at det går et viktig skille mellom det man til vanlig kaller skulk, hvor man holder seg hjemme av egen fri vilje på grunn av enten mangel på motivasjon, et ønske om å gjøre noe annet enn å være på skolen og så videre. Dette gjelder når det er en villet handling å ikke være på skolen. Om man ser på ufrivillig skolefravær, vises det til at man ønsker å være på skolen, som alle de andre, men man sliter med å få det til. Dette kan være på grunn av stressreaksjon på noe i skolemiljøet, en beskyttelsesrespons som kroppen setter i gang når noe føles utrygt, og sørger for at barnet eller ungdommen ikke klarer å gå på skolen. Det kan for eksempel trigge et angstanfall, slik at man ikke kommer seg på skolen. Det kan også være at det setter seg fysisk, og blir somatiske plager for disse elevene, slik som magevondt, kvalme, hodepine etc. Kearney har publisert en artikkel som viser til når fraværet blir problematisk, og den viser at det er problematisk når eleven har 1) mer enn 25 % fravær i løpet av de siste fjorten dagene, 2) når eleven har så store problemer med å gå på skolen at det skaper problemer for ungdommen ellers dens families daglige rutiner, i minimum to uker, og 3) at eleven har minimum ti fraværsdager i løpet av femten skoleuker til sammen (Kearney, 2008, s. 265). Når det kommer til grunner for fraværet, så kan det virke som at det er like mange grunner som det er elever med fravær. Amundsen og Møller peker på at 4 av 10 elever som sliter med skolevegring ikke har venner på skolen. Halvparten av dem har ingen god relasjon til lærerne, og 6 av 10 har blitt eller blir mobbet på skolen (Amundsen & Møller, 2022). Ut ifra dette kan man lese at det er stor sammenheng mellom skole og læringsmiljø og ufrivillig skolefravær. Dette underbygges også av tidligere forskning, som viser at 61 % av elever som sliter med ufrivillig skolefravær også sliter faglig (Amundsen & Møller, 2022). Dette kan jo ha en sammenheng med det store fraværet, og at det blir hull i den faglige læringsprogresjonen. Men det man vet med sikkerhet, er at det er en opprettholdende faktor for fraværet. Det å føle seg faglig bak de andre elevene i en klasse bidrar til mer utrygghet og lavere selvfølelse hos enkelteleven, og fører ofte til mer fravær eller større grunnlag for fraværet som allerede er.

2.1 Historisk tilbakeblikk

Skolens samfunnsmandat er skrevet ned i formålsparagrafen i overordnet del. Den sier at man som skoleelev skal dannes inn i et samfunn slik at man kan bli en ressurs. Uten skolegangen står man i fare for å falle utenfor arbeidslivet fremover i tid, nå mer enn noen gang, i en tid hvor utdanning styrer mulighetene man har inn i arbeidslivet. Det at en elev faller ut av skolen, er en utfordring for eleven selv, men også for samfunnet.

Historisk sett har skolesystemet vært delt. Man har tidligere hatt spesialskoler der elever som har trengt noe mer hjelp og støtte har gått, i tillegg til grunnskolen der de fleste andre gikk. Men etter hvert som tiden har gått, har de fleste spesialskolene blitt lagt ned, både de statlige og de kommunale, og alle elevene skulle inn i fellesskolen.

Dette, i tillegg til økt globalisering og flere elever med kulturell, språklig eller etnisk minoritetsbakgrunn, har medført store endringer i sammensetningen av elever i skolen (Ogden, 2020, s. 21). Dette stiller igjen større krav til lærerne, og kravet om tilpasset opplæring for alle ble lagt inn som et prinsipp i LK97 og videreført i kunnskapsløftet. I følge Postholm, Haug, Munthe og Krumsvik vil tilpasset opplæring ideelt sett være å kartlegge elevenes ståsted i de forskjellige fagene, ha forventning til hva elevene kan lære, samt undersøke hvordan elevene fungerer sosialt og kulturelt. Man bør også la elevene si noe om egne læringspreferanser, før man til slutt lager utdanningsplaner ut ifra dette (Posthom, Haug, Munthe, & Krumsvik, 2017, s. 72). Utfordringen ligger i at disse opplæringsplanene skal utarbeides hver uke, måned, kvartaler, halvår og helår, og når oppgavene øker, men budsjettene synker for hvert år, så kan dette være skadelig for læringen som ønskelig skal skje på skolene (Posthom, Haug, Munthe, & Krumsvik, 2017, s. 72).

Antall klasser man har i de forskjellige fagene øker også, så man har flere arbeidsoppgaver og mindre tid til den enkelte elev i skolen (Posthom, Haug, Munthe, & Krumsvik, 2017, s. 72).

Dette viser seg daglig i arbeidet til læreren, og jeg tror ikke man finner en lærer i dag som ikke hver dag føler at de skulle hatt mer tid til elevene sine slik at de fikk sett hver enkelt hver dag.

2.2 Psykososialt læringsmiljø og tilpasset opplæring

Skolen plikter å gi alle elever et trygt og godt læringsmiljø, dette kommer tydelig frem i opplæringsloven § 9A. Den sier at «Alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring» (Kunnskapsdepartementet, 2002). Den sier også, i § 1-3 at «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat» (Kunnskapsdepartementet, 2002). Vi har også en aktivitetsplikt, § 9 A-4, som sier at alle som jobber i skolen har en plikt til å reagere dersom de ser at en elev ikke har det bra på skolen. Det finnes også en skjerpet aktivitetsplikt, § 9 A-5, som sier at man har et særlig ansvar dersom man ser at en voksen i skolen er grunnen til at en elev ikke har det bra på skolen (Kunnskapsdepartementet, 2002). Disse pliktene er det skolene skal forholde seg til med tanke på elevenes rettigheter. Som Holmberg og Nilsen påpeker, skal tilpasset opplæring helst skje innenfor rammene av et klasserom (Holmberg, Nilsen, & Skogen, 2018, s. 59) I tillegg til at læreren skal ha oversikt over hver enkelt elev sin læringskurve, skal hen også ha ansvaret for klasse miljøet eller læringsmiljøet i klassen (Holmberg, Nilsen, & Skogen, 2018, s. 59). De viser også til at relasjonsbyggingen i læringsmiljøet er det som skaper grunnlaget for at elevene skal trives på skolen, at de opplever at de er en del av en klasse og det gjør læringen enklere (Holmberg, Nilsen, & Skogen, 2018, s. 59). Derimot tilsier en del forskning at jo mindre undervisningen er tilpasset i skolehverdagen, jo mer spesialundervisning trengs det (Holmberg, Nilsen, & Skogen, 2018, s. 18).

2.3 Fight or flight

Når mennesker møter situasjoner som føles skremmende, settes det i gang en stress- reaksjon i kroppen. Den setter i gang flere fysiologiske prosesser, blant annet som å øke kroppens egen produksjon av adrenalin, som igjen øker hjerterytme og blodtrykk. Men det den i realiteten gjør, er å gjøre oss klar til å enten a) å flykte fra det som føles skremmende, eller b) gå til angrep og slåss mot det som føles skremmende.

Dette begrepet kommer første gangen fra Cannon, som brukte «run» and «fight» i forbindelse med stressmestring hos mennesket, på bakgrunn av biologiske og naturlige faktorer (Cannon, 1914, s. 164). Han trekker linjer helt tilbake til de første menneskene, som gjorde dette instinktivt, i likhet med dyr, dersom farer oppstod.

Denne oppgaven trekker Cannons begrep fight or flight inn i skolen, fordi man kan tenke seg at ved utrygge arenaer i klasserommet eller på skolen, så vil et barns første instinkt være å stikke av fra det som oppfattes som utrygt. Dersom man ser at tilbaketrekning ikke er mulig, vil det kanskje heller resultere i at kroppens «fight»- mode kobles på, og man vil ende opp med en elev som utagerer i klasserommet heller enn en som ikke møter på skolen. Dette er helt normale psykologiske responser.

Anneli Otnes skriver i sin spesialistoppgave «å kurere gruff», som er en spesialistoppgave i klinisk barne- og ungdomspsykologi som tar for seg en fremgangsmåte for samarbeid rundt barn og ungdom med skolefravær, at det vil være hensiktsmessig å dele elevene som «rømmer» fra skolen inn i to: elever som rømmer fra skremmende situasjoner i skolen, og elever som rømmer fra truende følelser som oppstår på skolen (Otnes, 2016, s. 10).

Elever som rømmer fra skremmende situasjoner i skolen, kan rømme på grunn av frykt for å bli mobbet av en eller flere elever, det kan være av frykt for å gjøre det dårlig på en prøve, eller frykt for en spesiell lærer. For noen vil det være enklere å bare unngå det som de frykter, for å slippe å forholde seg til det.

Derimot så rømmer elever som opplever truende følelser på skolen blant annet på grunn av en følelse av at de ikke mestrer, eller at de føler seg ensomme og ikke passer inn med de andre elevene (Otnes, 2016, s. 10). Man kan også ha med seg utfordringer ved konsentrasjonen, lærevansker eller det å slite sosialt inn i skolen, og dersom man opplever at dette ikke tas nok hensyn til i undervisningssammenheng, kan elevene utvikle lav selvtillit også, og føle at de ikke får til det de andre får til, både faglig og sosialt. Disse følelsene kan trigge angst og depresjoner hos elevene det gjelder, og kan også være en opprettholdende faktor på en fraværproblematikk som allerede har utviklet seg (Otnes, 2016, s. 7).

Det er gjennom disse brillene til Otnes jeg vil studere funn senere i oppgaven.

2.4 Tilknytningsteori og transaksjonsmodellen

En undersøkelse ble gjort på Facebook i en gruppe for lærere. Spørsmålet var om lærerne følte at de hadde fått nok kunnskap og opplæring i relasjonskompetanse. Svaret som fremkom, var overraskende nok nei. Lærerne som svarte på nevnte undersøkelse sa også at dette var noe som var sterkt ønsket blant lærerkollegiet.

Men hvorfor er dette et ønske? For å forsøke å svare på dette spørsmålet må man se på hva skolen søker å være i dag. I overordnet del av læreplanen står det at «skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle» (Kunnskapsdepartementet, Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. , 2017, s. 16).

For å få til det, er man avhengig av at det er noen faktorer som er på plass, og da spesielt et trygt og godt læringsmiljø for alle elever. Dette gjelder uansett hva slags forutsetninger og utfordringer man har fra tidligere av. Dagens skole skal romme alle, og alle skal få ha sin plass. Dette setter store krav til læreren, siden det er like mange forskjellige identiteter som det er antall elever i skolen.

Alle disse forskjellige elevene har med seg sin egen tilknytningsatferd hjemmefra, en atferd de har tilegnet seg ut ifra tidligere erfaringer med voksenpersoner. For læreren kan det derfor være nyttig å kunne noe om tilknytningsteori for å ha verktøyene til å møte dem på riktig måte, slik at man enklere kan bygge opp gode relasjoner til elevene. Det å i tillegg ha forståelse av hvordan elevene utvikler seg i et gjensidig samspill med faktorer rundt seg, altså transaksjonsmodellen, vil gi læreren et godt fundament for å kunne gjøre klasserommet til en trygg arena for egne elever og opparbeide seg en god relasjonkompetanse. Videre vil oppgaven se nærmere på hvordan tilknytningsteori og transaksjonsmodellen kan hjelpe læreren i relasjonsarbeidet.

2.4.1 Tilknytningsteori

Mary Ainsworth og John Bowlby utviklet tilknytningsteorien i 1973. Denne teorien sier noe om at man automatisk søker å vekke en tilknytningsatferd hos sine omsorgspersoner for å bli tatt vare på ved fødsel (Drugli, 2019, s. 21) Dette er en biologisk egenskap som opptrer hos alle nyfødte babyer, siden babyer ikke er rustet til å klare seg alene (Drugli, 2019, s. 20). Følelsen av trygghet som barnet har hos sine omsorgspersoner gjør barnet tryggere på å utforske sin verden, fordi de vet at de har noe trygt å komme tilbake til.

Barn og unge vil søke til sine omsorgspersoner i situasjoner de de føler seg redde, stressede eller usikre for å finne trygghet. Der vil de møte en omsorgsperson som møter dem med forståelse og anerkjennelse, og en reaksjon som er tilpasset det spesifikke barnet (Drugli, 2019, s. 22).

Dersom et barn skulle oppleve å ikke ha dette trygge returpunktet, men stadig bli overlatt til seg selv, kan det utvikle relasjonsproblemer over tid, blant annet i relasjonen mellom lærer og elev.

Det å bli møtt på en god måte av andre, og inngå i gode relasjoner med andre mennesker er ett sterkt behov i oss mennesker, og dette behovet må møtes på alle arenaer dersom man skal oppleve

det som trygt. Det er noe som er gjeldende for alle, gjennom hele livsløpet. For barn og ungdom betyr dette at det også må møtes på skolen, i tillegg til hjemmet.

Som lærer i skolen møter man på barn og ungdom med mange forskjellige tilknytningshistorier. Man skal kunne klare å møte deres forskjellige behov for å lykkes med å skape et godt og trygt skolemiljø for alle. Dette er nedfelt i «*lov om grunnskole og den videregående opplæringen*», §9 A-2, der det står at «Alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring» (Kunnskapsdepartementet, 2002). Drugli viser til at ca. 30 % av alle elever i en klasse har tilknytningsproblemer (Drugli, 2019, s. 29). Dette tilsier at læreren burde ha noe kunnskap om de 4 forskjellige tilknytningsmønstrene og hvordan man kan bruke transaksjonsmodellen for å arbeide med relasjonsarbeid i skolen.

De forskjellige tilknytningsmønstrene deles vanligvis inn i 4: trygg tilknytning, utrygg/unnvikende tilknytning, utrygg ambivalent tilknytning og desorganisert tilknytning. Videre vil oppgaven gå nærmere inn på hva som skiller disse.

2.4.2 Trygg tilknytning

Elever med en trygg tilknytning til omsorgspersonene sine, stoler på dem. De stoler på dem fordi de vet at de får trøst og støtte dersom noe skjer dem (Drugli, 2019, s. 23) og de søker etter dem. Dette gir dem en trygghet til å utforske alene dersom de ønsker det, og de opplever mestring og økende selvtillit. Drugli peker på at dersom tilknytningssystemet blir aktivert, så er ikke eleven i stand til å lære før tryggheten er gjenopprettet (Drugli, 2019, s. 23). Denne typen trygge tilknytning krever at eleven opplever over tid at læreren er til stede og tilgjengelig, og at h*n møtes på en god måte. I skolen vil en trygg tilknytning til læreren kunne gjøre at eleven gir læreren klemmer, eller at de ber læreren om hjelp (Drugli, 2019, s. 28).

2.4.3 Utrygg unnvikende tilknytning

Denne typen tilknytningsmønster kan eleven ha dersom h*n ikke er vant til å møtes på en god måte når det henvender seg til voksne for støtte når det blir utrygt og h*n søker trygghet. Denne eleven kan oppleve å bli møtt med sinne eller avvisning (Drugli, 2019, s. 24). De har erfaring med at det ikke nytter å vende seg til voksne for å få hjelp eller støtte, så de velger heller å klare seg selv. Derfor ender de opp med å virke uavhengige av den voksne som skal være deres omsorgsperson, og søker ikke mer til denne enn andre voksne. De søker helst å ikke komme i relasjoner som

inneholder fysisk eller emosjonell nærhet, og vil i ungdomsårene benekte at relasjonen er viktig (Drugli, 2019, s. 24). I klasserommet vil elever som har en unnvikende relasjon til læreren kunne fremstå som mer interessert i hva som er av utstyr i klasserommet enn å prate med læreren eller medelever. De ber sjeldent om hjelp fra læreren, og de kan være avisende dersom læreren forsøker å oppnå kontakt med dem eller trøste dem (Drugli, 2019, s. 28).

2.4.4 Utrygg ambivalent tilknytning

Dersom voksne har et ustabil omsorgsmønster hvor de noen ganger er der og støtter, men andre ganger avviser når eleven søker hjelp, så er det vanskelig for eleven å vite hva de kan forvente. Dette kan føre til at en elev er uforholdsmessig klengete på den voksne, og ikke tør å bevege seg ut og utforske verden utenfor seg selv. Selv om de får kontakt med omsorgspersonen så blir de sjeldent fornøyd, fordi de alltid er på søken etter den voksnes anerkjennelse. Elevene som har denne typen tilknytningsmønster er mer interessert i å bruke tid sammen med den voksne, enn den er med sine jevnaldrende (Drugli, 2019, s. 24). I tiden de tilbringer sammen er det stort sett den voksnes behov som står i fokus, og ikke eleven sitt. H*n vil derfor aldri bli helt fornøyd, og kan virke sutrete, passiv, hjelpeløs, masete, urolig, sint eller irritabel i følge Drugli (Drugli, 2019, s. 24). De kan også ha vansker med å være borte fra sin omsorgsperson, fordi de bekymrer seg for om den voksne har det bra når de ikke er sammen (Drugli, 2019, s. 24). Disse elevene kan utvise stor utålmodighet med læreren og ofte bli irritert på læreren uten at man ser noen grunn til hvorfor de skulle bli det (Drugli, 2019, s. 28). De kan gråte, men være utrøstelige og klengete på læreren, og bli frustrerte dersom læreren går ut av rommet. Uansett hva slags trøst eller reaksjoner de får av læreren blir de aldri helt fornøyde (Drugli, 2019, s. 28).

2.4.5 Desorganisert tilknytning

Dette tilknytningsmønsteret gir seg ofte til kjenne ved at elevene tar på seg en voksenrolle i hjemmet, eller at de er grunnleggende sinte på sine omsorgspersoner. Dette er en overlevelsesstrategi de har tatt på seg, fordi de har vært redde for den voksne siden de alltid har blitt møtt med sinne når de har søkt trøst. Nærhet vil for disse elevene kun gjøre frykten i dem større, og dette vil vanskeliggjøre alle relasjoner i skolen, til både lærere og medelever. Men til tross for at relasjonen til omsorgspersonen ikke er god, så kan de fremdeles knytte sterke bånd til andre voksne, for eksempel en lærer. Men dette krever stor innsats fra læreren, og det vil ta tid i tillegg til

mange transaksjoner dem imellom (Drugli, 2019, s. 25). Dersom læreren lykkes med dette, vil læreren bli en beskyttende faktor mot at denne eleven skal utvikle angst, depresjoner og sosiale problemer (Drugli, 2019, s. 25) Drugli påpeker også at selv om en elev har tilknytningsproblemer, så er det ikke en selvfølge at denne utvikler problemer ved et senere tidspunkt. Dette er en utvikling som skjer i samspill med flere andre faktorer over tid (Drugli, 2019, s. 25).

2.5 Transaksjonsmodellen

Som nevnt i forrige kapittel, så utvikler elever seg i interaksjoner med andre mennesker i skolesystemet, det være seg medelever, lærere og assistenter. Skolen er bygget på Vygotsky og hans sosiokulturelle læringsteori, som sier at læring skjer når man arbeider sammen med andre mennesker (Manger, Lillejord, Nordahl, & Helland, 2015). I denne settingen påvirkes man av andre, men man påvirker også de rundt seg, og på denne måten er man i konstant endring i og sammen med miljøet rundt seg (Drugli, 2019, s. 17). Drugli parafraserer Sameroff, som sier at «transaksjonsmodellen viser hvordan kjennetegn ved eleven, som et eget lite system, er i gjensidig samspill (transaksjoner) med andre omliggende faktorer i elevens miljø, og hvordan elevens utvikling henger sammen med disse transaksjonene over tid» (Drugli, 2019, s. 17). Transaksjoner som skjer på ett punkt i tid får konsekvenser for de transaksjonene som kommer ved et annet punkt i tid. Denne modellen tilsier at dersom en elev sliter på skolen på 5. trinn, så vil det kunne endre seg dersom man får til å etablere et godt forhold til denne eleven, slik at h*n i 8. trinn vil fungere fint på skolen. Det kommer helt an på hvilke miljøpåvirkninger denne eleven får. I motsatt fall kan en elev som klarer seg fint på skolen i 5. trinn begynne å slite i 8. trinn dersom de opplever utrygge rammer i skolen eller ikke blir fulgt opp på måten de har behov for, ut ifra tilknytningshistorien de har fra før. I Drugli pekes det på at det er mulig at læreren kan bli en beskyttelsesfaktor for elevens og elevens utvikling. Læreren kan påvirke eleven i så stor grad underveis i utviklingen at resultatet kan bli annerledes frem i tid. Altså kan en elev som har hatt en trøblete oppvekst og flere brutte relasjoner underveis, oppleve at den ene stabile relasjonen til læreren er nok til at hen unnslipper å slite med relasjoner i voksen alder. Men det trengs mange interaksjoner imellom lærer og elev for å kunne skape en tillit og en trygghet som kan bli en beskyttelsesfaktor for eleven (Drugli, 2019, s. 17). Det vil derfor være viktig at læreren arbeider med relasjoner fra tidlige klassetrinn og igjennom

hele utdanningsløpet til elevene, og det stiller også følgelig krav til lærerens evne til å skape disse relasjonene.

3. Metode

Metodekapittelet skal informere om hva slags metodiske valg som er tatt i arbeidet med oppgaven. Dette kapittelet vil informere om hvilke valg som er tatt, men også hvorfor de nevnte valgene er tatt. Kapittelet vil også gå nærmere inn på hvilket vitenskapsteoretisk standpunkt som valgene er tatt ut ifra, da dette har vært med å styre de metodiske valgene. Til slutt vil det redegjøres for hvordan informantene er fremskaffet, utvalget som er gjort, og hvordan dataene er innsamlet og oppbevart.

3.1 Forskningsdesign og valg av metode

3.1.1 Kvalitativ metode

Kunnskapen som denne masteravhandlingen søker å finne, er kunnskap om hva mennesker som arbeider med ungdom og ufrivillig skolefravær mener og oppfatter fungerer i dette arbeidet. For å finne ut av dette vil det mest hensiktsmessige være å bruke en kvalitativ tilnærming, da oppgaven søker å forklare ufrivillig skolefravær og hva som kan være forebyggende, og ikke teste en allmenngyldig teori (Nyeng, 2021, s. 71), noe som da ville krevd en kvantitativ metode med mer datamateriale. Siden man i denne oppgaven søker å finne frem til fagpersoner som har tidligere erfaringer med arbeid som fungerer, i tillegg til å få frem hva som har fungert i deres arbeid, ble det brukt både spørreundersøkelse og et semi-strukturert intervju som verktøy. Man kan derfor tenke seg at dette kapittelet kan deles inn i to:

3.1.2 Spørreskjema- og utvalg

I datainnsamlingen er det brukt flere instrumenter for å få frem kunnskap. Siden denne forskningen søker å finne ut av hva som fungerer innenfor spesialpedagogikken og innenfor temaet ufrivillig skolefravær og teamet rundt barnet/ungdommen, var ønsket å finne «gullkorna» der ute, altså de som satt på mye god kunnskap om temaet og som hadde hatt vellykkede tilbakeføringer til skolen. For å finne frem til disse ble det sendt ut en spørreundersøkelse.

Denne spørreundersøkelsen ble sendt ut til en facebook-gruppe for foreldre og fagfolk som hadde ansvaret for og arbeidet med ungdommer som slet med å være på skolen. Søket var først fokusert på Sør-Øst-Norge, men det viste seg å være langt flere suksesshistorier fra andre steder i landet,

siden de fleste respondentene hadde annen opprinnelse. Det viste at søkefeltet burde utvides, og på denne måten ga det større mulighet til å finne de kommunene/skolene som har utarbeidet effektive lokale strategier.

Spørreskjemaet ble laget digitalt på google forms, og det spurte etter navn og arbeidsplass på personer som var kommunalt eller privat ansatt, som hadde hatt en positiv påvirkning på ungdom med skolefravær. Ett av kriteriene var at det skulle ha ført til tilbakeføring i skolen (se vedlegg 1). På denne måten ble det foretatt et stratifisert utvalg av fagfolk som man visste hadde erfaring innenfor denne problematikken, noe som er essensielt for å besvare oppgavens problemstilling. For å få utvalget bredest mulig ble det også intervjuet personer fra forskjellige profesjonsretninger i laget rundt eleven. På denne måten kan man få et bedre overblikk over hvor skoen trykker dersom de opplever utfordringer i arbeidet med tilbakeføringen til klasserommet. Det kom inn 8 svar på undersøkelsen, og 4 av navnene som kom inn fikk forespørsel om å bli med i forskningsprosjektet. I tillegg ble en terapeut fra MST kontaktet utenom, på grunn av sitt vellykkede arbeid med denne typen problematikk. Denne informanten kom til ved snøballmetoden, hun ble anbefalt av en bekjent av en bekjent. Disse fagpersonene var ansatt som henholdsvis rektor, spes.ped. koordinator, MST terapeut, miljøarbeider og kontaktlærer.

3.1.3 Intervju

Det ble foretatt intervjuer av disse 5 informantene. Det viste seg etter at intervjuene var gjennomført og materialet skulle transkriberes at det på et av intervjuene var for dårlig lyd til at transkriberingen kunne gjennomføres. Dette intervjuet ble derfor ikke tatt med i analysen av innsamlet materiale. Dette var intervjuet med rektor.

Intervjuene ble stort sett gjennomført via Zoom. Valget falt på denne måten å gjennomføre intervjuene på, på grunn av avstanden til intervjuobjektene. 3 av dem bodde langt unna, og disse ble holdt via Zoom. Den siste holdt til i nærheten, og da passet det bedre å gjennomføre ved fysisk oppmøte.

Intervjuene ble gjennomført ved hjelp av en semi-strukturert intervjuguide (se vedlegg 2). På denne måten kunne man følge opp informasjon som virket interessant med oppfølgingsspørsmål og videre samtale om emnet, og korrigere dersom man beveget seg utover interesseområdet for oppgaven. Siden informantene av og til snakket seg litt vekk fra temaet, og gikk litt frem og tilbake i emnene som ble snakket om, var det ikke alltid så enkelt å få svar på alle spørsmål. Men

oppfølgingsspørsmål ble brukt for å forsøke å få dem inn på riktig spor igjen, dersom det gikk for lang utenfor emnet. Tid var også en utfordring av og til. På første intervjuet ble det opprettet et zoom-rom som kun var oppe i 40 minutter. Dette intervjuet ble da noe forhastet, og noe informasjon kan ha blitt mistet der med tanke på hva som kunne blitt tatt opp i tiden etter. Det neste intervjuet ble gjennomført med video på zoom, og lyd på telefon, da intervjuobjektet ikke klarte å få lyd på det digitale møtet. Dette intervjuet ble det, som nevnt tidligere, fryktelig dårlig lyd på. Det viste seg å være umulig å transkribere på grunn av lyden. Det ble derfor bestemt i samråd med veileder at dette intervjuet måtte forkastes. Dette hadde det vært spennende å fått gjennomført på nytt, siden det var skoleleder som skulle intervjues. Dessverre satte tiden en stopper for dette, men det er noe som absolutt burde vært med i oppgaven da ledelse kommer opp en del i intervjuene fra informantene.

Det siste intervjuet ble gjennomført før egen jobb, på arbeidsplassen. Informanten i dette intervjuet hadde masse god kunnskap hen ønsket å dele, dessverre var det ikke satt av nok tid til å gjennomføre hele intervjuet i lengden som trengtes, så vi måtte avslutte til tiden som var oppsatt, etter en time.

De andre intervjuene ble gjennomført hjemme hos intervjuer, i ganske fritt spillerom. Etter hvert intervju ble det skrevet forskningslogg slik at man også var oppmerksom på ikke-verbale uttrykk i samtalene, og for å skrive ned de viktigste temaene som ble tatt opp i løpet av intervjuet. Intervjuet ble tatt opp med opptaker som ble lånt av Universitetet i Sør-Øst-Norge.

3.2 Vitenskapsteoretisk ståsted

3.2.1 Fenomenologi

For å få innblikk i individers forskjellige tankesett rundt temaet, Ifølge Tjora (Tjora, 2021, s. 30) bygger fenomenologien på Edmund Husserls teorier på bevisstheten og hvordan ulike individer kan oppfatte det samme fenomenet på helt ulike måter (Tjora, 2021, s. 30). Ufrivillig skolefravær har vært et omdiskutert emne, og det har vært og er fortsatt mange forskjellige teorier om hvorfor det oppstår. Siden informantene er hentet fra en undersøkelse som viser til mennesker som har fått til en god tilbakeføring i skolen, er det interessant å se på hva de tenker er årsakene til fraværet, og ikke minst hva de tenker vil hjelpe i tilbakeføringen til skolen. Dette vil kunne gi verdifull informasjon dersom det finnes noen «konstanter» i hva som har fungert, og konstanter i hva de

opplever burde arbeides med for å sikre denne gode tilbakeføringen til skolen. På denne måten kan de fortelle fritt, og sette ord på egne opplevelser. Dersom det dukker opp interessant informasjon underveis i intervjuet har man mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål, og på denne måten komme nærmere inn på deres opplevelse av fenomenet (Tjora, 2021, ss. 30-31). Nyeng skriver at man ofte bruker fenomenologien til å studere hvordan verden har blitt som den har blitt (Nyeng, 2021, s. 35), gjennom å forsøke å komme nærmere inn på menneskers egne erfaringer og oppfatninger av ting.

3.2.2 Hermeneutikk

Hermeneutikk er motsatsen til positivismen, og baserer seg på at når det kommer til forskning på mennesker og samfunnsvitenskapen så finnes det ikke ubestridelige sannheter og rene erfaringsdata, men heller meninger og egne sannheter som må fortolkes for å finne ut av hvordan verden fungerer for et menneske. Verden er ikke harde fakta, slik som positivistene mener, men forskjellige meningsfenomener, som for eksempel følelser, handlinger, sosiale relasjoner og så videre (Nyeng, 2021, s. 51). Dette kan man ikke se kun ved å observere mennesker, man må tolke det man ser, hører og opplever i lys av konteksten rundt, ut ifra sin egen livsverden og sine egne tolkninger. Forskeren er derfor også en del av den sosiale virkeligheten (Nyeng, 2021, s. 51), og vil derfor ikke ha et 100 % nøytralt ståsted.

Informasjonen denne oppgaven fremskaffer er bygget på empiriske erfaringer, og det er intervjuobjektene tolkninger av hva som har fungert for dem og elevene de har hatt ansvaret for. Dette må igjen brytes ned til mindre biter, og tolkes av forskeren på nytt før det gir ny kunnskap som igjen skal fortolkes. Dette kalles den hermeneutiske sirkel, og det er dette som fremskaffer ny kunnskap ifølge hermeneutikerne (Nyeng, 2021, s. 51). Håpet er at noe av tolkningene som blir gjort ut av dataene denne oppgaven har samlet inn kan bidra til å utvikle ny forståelse for hvorfor elever faller ut av skolen, og hvordan man kan forebygge at det skjer, i det daglige arbeidet til læreren i skolen.

3.2.3 Transkribering

Alle intervjuene ble tatt opp på båndopptaker i sin helhet. Disse ble i ettertid transkribert og oversatt fra tale til skrift for å enklere kunne kategorisere de forskjellige temaene som dukket opp underveis i intervjuene. Intervjuene er transkribert slik forskningsobjektene snakker, og det er også

nedtegnet dersom en informant pauser i setningen, eller gjentar ord eller setninger. Dette vises ved at det ved pauser i setninger settes flere punktum etter hverandre. Det ble også i etterkant at hvert intervju skrevet et loggnotat for å ikke glemme hvordan intervjuet følte å gjennomføre eller viktige temaer som kom opp i intervjuet.

Transkriberingen i seg selv var en stor jobb, og jeg kunne bruke opptil 5-6 timer på en times langt intervju. Jeg brukte Nvivo sitt transkriberingsprogram, som skulle gjøre oppgaven noe enklere for meg. Dessverre opplevde jeg at det transkriberte samtaler på dialekt ytterst dårlig, og halvparten av mine informanter snakket på dialekt. Dette gjorde transkriberingsarbeidet enda vanskeligere, og det følte litt som bortkastet tid å bruke det. Dog valgte jeg å fortsette med det, siden jeg allerede hadde begynt å bruke det på noen av intervjuene og jeg ikke ønsket å arbeide på forskjellige måter med lydfilene, men heller være konsistent.

3.2.4 Koding

For å gjøre arbeidet med analysen enklere, er det brukt Nvivo som kodeprogram. Her er det innsamlede materialet delt opp i 15 grupperinger, slik at man enkelt kan sortere ut hva som fungerer, hvilke utfordringer man har i arbeidet og hva man skulle ønske seg i det videre arbeidet med temaet i oppgaven. Disse grupperingene er laget med tanke på problemstillingen i oppgaven, og for å gjøre arbeidet med analysen og drøftingen enklere. Disse kodene er tatt med i analysen eller presentasjonen av funn, men kan også tas med her. De 15 kodene er:

1. Hva fungerer, ufrivillig skolefravær
2. Tilpasset opplæring
3. Relasjon
4. årsaker til ufrivillig skolefravær
5. utfordringer
6. Ønsker
7. Tidlig innsats
8. Mangel på nasjonal samkjøring
9. ledelsen
10. relasjonskompetanse
11. mestring
12. forutsigbarhet

13. anerkjennelse

14. fight or flight

3.3 Studiens troverdighet

3.3.1 Pålitelighet

Pålitelighet er en indikator på at forskningsprosjektet er gjort på en ryddig måte, en slags rød tråd eller sammenheng gjennom hele prosjektet (Tjora, 2021, s. 259). Det å være transparent i egen forskning er viktig for at leseren skal kunne se sammenhenger og forstå hvorfor man har tatt de valgene man har i løpet av arbeidsprosessen. Jeg har forsøkt å gjøre dette underveis i hele oppgaven, med detaljerte beskrivelser når det kommer til utvelgelse, gjennomføring av intervjuer, og detaljer i transkripsjonene som pauser og gjentakelser.

3.3.2 Gyldighet

En studies gyldighet sier noe om hvorvidt man har fått undersøkt det man satte ut for å undersøke (Nyeng, 2021, s. 109). Dette er kanskje enklere å måle ved kvantitativ forskning der man tallfester verdier, men i kvalitativ forskning får man ofte med seg mer empiriske data enn akkurat det man lurer på. Dette kan selvfølgelig påvirke studiens gyldighet, men samtidig er det alltid verdi i dataene som kommer frem, til tross for at de er litt utenfor det man ønsket å undersøke. Dette kan for eksempel skje under et intervju, at intervjuobjektet svarer utover det spørsmålet hen fikk. Men denne informasjonen kan være med på å sette en situasjon inn i kontekst, og kan gi verdifull informasjon om bakenforliggende tanker eller meninger (Nyeng, 2021, s. 109).

Man må også være bevisst på at egne tolkninger og meninger kan farge av på forskningen og påvirke dens gyldighet. Dette er noe jeg har hatt i tankene underveis, siden jeg har opplevd det å ha et barn med ufrivillig skolefravær over flere år. Men dette kan også være en positiv drivkraft i forskningen, da egen interesse og nysgjerrighet har vært motivasjonen til den.

3.3.3 Overførbarhet

Det å kunne overføre kunnskap man får ut ifra et forskningsprosjekt over på en større andel av befolkningen vil alltid være ønskelig ved forskning. Siden denne oppgaven har et begrenset tidsperspektiv har det ikke vært mulig å fremskaffe nok informanter til at resultatene hadde vært mulig å overføre. Selv om utvalget er gjort for at det skal være mulig å tenke at informasjonen skal være gjeldende overalt i landet og på de fleste skoler, har det kun vært mulig å hente inn 4 informanter. Nyeng viser til at det i tillegg til mange nok respondenter også må være et tilfeldig utvalg av personer som skal måles for at man skal oppnå overførbarhet. I denne oppgaven er det gjort et stratifisert tilfeldig utvalg, så man kan påstå at utvalget som er gjort kan være representativt for en større befolkning, men antallet informanter er det ikke (Nyeng, 2021, s. 118).

3.4 Empiri og oppbevaring av datamateriale

Denne masteroppgaven er en del av et prosjekt i regi av Universitetet i Sør-Øst-Norge som ser på de gode praksisene innenfor spesialpedagogikk i barnehage og opplæringssektoren.

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.

Elevene fra USN som ble tatt inn som medforskere i prosjektet, ble søkt inn til NSD for å få godkjent innhenting av datamateriale før oppstarten av arbeidet med masterskrivingen. Intervjuguiden på det semi-strukturerte intervjuet var også delvis ferdig til bruk, men det gav studentene en mulighet til å legge inn spørsmål som omhandlet sine respektive temaer.

Før innhenting av materiale signerte studentene en taushetserklæring som ivaretok personvernet på intervjuobjektene. All data som ble samlet inn ble anonymisert og kun gjort tilgjengelig for forskningsgruppa. Denne gruppen består av noen få ansatte på USN, og studentgruppen.

Intervjuobjektets egentlige navn vil bli kodet og lagres på en annen server enn der den innhentede informasjonen lagres. Alle deltakere i prosjektet vil også anonymiseres i alle publikasjoner fra prosjektet i ettertid, det være seg mastergradsavhandlinger eller senere forskningsprosjekter.

Dette gjøres i tråd med retningslinjer fra De nasjonale forskningsetiske komiteene (komite, 2021).

3.5 Forskningens etiske føringer

I tillegg til åpenhet, redelighet og saklighet, som Nyeng beskriver er forskningsinterne faktorer (Nyeng, 2021, s. 159), har man også forskningseksterne faktorer, som jeg vil gå igjennom nå. De forskningsinterne faktorene, hvordan forskning utføres, er beskrevet tidligere i dette kapitlet, så det vil jeg ikke gå nærmere inn på her.

Forskningseksterne faktorer kan deles inn i 3:

3.5.1 Fritt, informert samtykke

Intervjuobjektene har fullstendig valgfrihet på om de ønsker å være med som respondenter i forskningen eller ikke. Alle respondentene skrev under på en samtykkeerklæring før intervjuet, der de bekreftet at de ønsket å være med i prosjektet, og der det stod opplyst at de kunne trekke seg når som helst underveis i arbeidet. I tillegg gikk jeg igjennom dette med respondentene før hvert intervju, før vi skrudde på båndopptakeren. På denne måten sikret jeg et informert samtykke fra hver enkelt.

3.5.2 Behandling av informasjon

Informasjonen som er innhentet blir lagret elektronisk hos leder av forskningsgruppen denne oppgaven er en del av. Denne informasjonen lagres etter dagens krav til datalagring.

Under transkripsjonen ble navn på skoler fjernet som et anonymiserings-tiltak, og navnene på intervjuobjektene er fjernet fra lagring av forskningslogger etc. for å bevare deres anonymitet.

3.5.3 Tolkning av respondentenes svar

I all forskning anbefales det å innta en så nøytral posisjon som mulig når man tolker data. I kvalitative undersøkelser er dette spesielt viktig, fordi man ser på ny kunnskap opp mot kunnskapen man allerede har og tolker på nytt ut ifra det. Men det vil være viktig å ikke tolke deres uttalelser ut ifra for eksempel utdanningsnivå eller kjønn slik som de merkelappene jeg har satt på informantene

i denne oppgaven (Nyeng, 2021, s. 164). Dette er kun brukt for å identifisere sitatene fra de forskjellige informantene, og er ikke brukt inn i tolkningen av resultater.

4. Presentasjon av resultater

Formålet med denne studien har vært å undersøke hva mennesker som har jobbet med elever som opplever ufrivillig skolefravær mener fungerer, og hvilke utfordringer de kommer borti i arbeidet. Svarene er delt inn i kategorier, som presenteres her fra hva de mener er det viktigste, altså som er nevnt flest ganger i intervjuene sammenlagt, og ned til det som er nevnt færrest ganger, men som de fortsatt mener er viktig.

4.1 Fremstilling av sitater

Jeg vil vise frem sitater fra informantene for å gjøre det enklere å få frem deres meninger om tanker om emnet. De forskjellige informantene vil bli merket med kjønn og tittel, slik at det blir enklere å se hvem som har sagt hva.

Videre følger oversikt over disse:

Intervju 1: K, Miljøarbeider (MA)

Intervju 2: Fjernet pga. Lyd- rektor

Intervju 3: M, Spes.ped. Koordinator

Intervju 4: K, MST- terapeut/psykolog

Intervju 5: M, kontaktlærer

4.2 Inndeling av kapittel

Dette kapittelet vil deles inn i disse kategoriene, der jeg begynner med de begrepene som er nevnt minst.

Hva fungerer, ufrivillig skolefravær

Tilpasset opplæring

Relasjon

utfordringer

Ønsker

Tidlig innsats

Foreldresamarbeid

ledelsen
relasjonskompetanse
mestring
forutsigbarhet
anerkjennelse
fight or flight

4.2.1 Fight or flight

Resultatene viser at informantene som har vært med i denne studien er av en oppfatning som også underbygger tanken om at vegringen ikke er noe elevene kan noe for. At det er en reaksjon på noe som føles som en utrygg situasjon som de må enten kjempe mot, altså utagering, eller stikke av fra, skolefravær. Det er som en av informantene sa,

K, MA:

«Elever som da har et skolefravær og kanskje slitt da med mestring, relasjoner til voksne. Det er så ekstremt altså de går som en forsvars modus, det er sånn fight or flight».

Her mener informanten at skolehverdagen til elevene kan bli så utfordrende for noen at de rett og slett rømmer fra skolen som en forsvarsreaksjon. Det blir så tøft a de ikke klarer å stå i det selv, og rømmer hjem til det som oppleves som trygt. Som henvist til tidligere i oppgaven, så skriver Anneli Otnes at de fleste enten rømmer fra vanskelige følelser eller vanskelige situasjoner, og at det ikke er en villet handling, men en biologisk reaksjon på noe som er utfordrende på skolen.

4.2.2 Anerkjennelse

Her sier informantene noe om hvor viktig det er at elevene blir anerkjent for det de føler, og at de blir lyttet til og sett. De mener at det er noe elevene trenger for at de skal føle seg trygge. fellesskapet på skolen.

K, MA:

“noen elever kan si at de har sagt fra om ting også føler de seg ikke hørt eller blir ikke tatt på alvor og følelsene blir ikke eh..ikke sant verd eller hva heter det..anerkjent, og da sier de ikke fra en gang til”

M, Kontaktlærer:

«når det gjelder frammøte, jeg har full bil hver dag. Dem møter, og jeg og og og det det er rett og slett at man får et lite sånn sosialt fellesskap da, for vi er en mindre gruppe. Alle føler seg trygge nemlig sett, for det tror jeg er noe som glipper litt. Og så.. det er ikke noe vondt ment fra noen lærere, men det blir stor klasse. Det er vel ofte må veldig mange ting og holde hensyn.. ta hensyn til.. også...ser man ikke den enkelte altså...»

4.2.3 Forutsigbarhet

Informanten MA nevner viktigheten av at skolehverdagen er forutsigbar. At man følger opp eleven og holder avtaler som er gjort når det kommer til arbeidsoppgaver eller avtalt tid man skal være på skolen. Hun sier også at det kan øke fraværet dersom disse avtalene brytes, fordi skolehverdagen da kan bli uforutsigbar som igjen vil føre til utrygghet.

Den samme informanten nevner også at man ikke bør «pushe» eleven mer enn det som er avtalt, men informanten MST skriver at man må «pushe» slik at det er litt ukomfortabelt, men ikke for mye heller og at man heller bør øke tiden man er i klasserommet gradvis.

K, MA:

«Altså veldig veldig forutsigbarhet *mm* og man må ikke bomme på forutsigbarheten.. Hvis jeg sier at jeg skal møte eleven der og der, så gjør jeg det. At man ikke legger til at man ikke legger til og utvider hvis jeg får oppgaver uten at det er avtalt, for det mange gjør feil er at de kanskje gjør tiltak og ser man at de virker. Og så sier læreren at kan du ikke bare sitter litt til, hva gjør den ekstra oppgaven, men da da låste det seg fordi man har avtalt noe da blir det veldig uforutsigbart. Da må det avtales på forhånd”.

K, MA:

«Og det som jeg vet at det som gjør at mange da ikke våger å gå på skolen er den uforutsigbarheten at noen plutselig kan utsette de for en situasjon man egentlig har avtalt at de skal slippe. * Ja * så den utryggheten gjør at da lar de heller vær å gå»

K, MST:

«Så her var det kjempeviktig å jobbe ganske kjapt for å få jenta inn i klasserommet liksom hva er det som skulle til for å få jenta inn og det er å trygge henne på de som har mobbet henne, få en samtale mellom dem, få en mulighet til at de kunne gjøre opp for seg og så gradvis øke liksom mengden av tid hun skulle være i klasserommet også kjenne på den grensen til at hun skal bli pushet på måte der det er ukomfortabelt, men ikke for ukomfortabel heller.»

4.2.4 Mestring

Manglende mestringsfølelse og trygghet på skolen er grunner til at mange elever utvikler ufrivillig skolefravær sier MA. Og at de ikke tør å si ifra om ting som er vanskelig for dem. Hun peker på at en elev kan ha en uoppdaget lærevanske og at de over flere år har opplevd å ikke mestre det de andre mestrer på skolen. MST peker på at skolen skal være en arena for mestring, og at det skal være sosialt.

K, MA:

«Eh ... jeg pleier.. eller det er jo den manglende mestringsfølelsen og tryggheten. Og at de da ikke har trygge nok relasjoner til at de tør å si ifra. Ja ...»

K, MA:

«Det er ikke bare, men det er mange elever som da etter hvert får påvist dysleksi, en språkvanske, en matte vanske som nå kanskje har sittet på skolebenken i syv år uten å mestre. Og da er det ikke rart at skole fravær oppstår og så blir mange overrasket. Oi, hvorfor vil han ikke på skolen. Jo han har bare sittet syv år uten å mestre”.

K, MST:

«ja, det er en arena for mestring, det er sosialt ikke sant, det å være en del av et fellesskap ...»

4.2.5 Relasjonskompetanse/relasjon

MST sier at det veldig ofte er en utfordring med klassemiljøet dersom en elev utvikler ufrivillig skolefravær, og at fraværet kun er et symptom på at noe er galt. Det kan være snakk om utenforskap eller stille mobbing. Hun mener derfor at man må arbeide med hele klassemiljøet om det er elever som ikke klarer å være på skolen. MA sier at det spesielt er relasjonen til lærere som er betydningsfull, siden den må være til stede dersom en elev skal tørre å si ifra om ting som er vanskelige.

K, MST:

«Og det er liksom alltid underkommuniserte små blikk, eller hvordan man på en måte blir holdt utenfor eller kroppsspråk til de i klassen eller og de tingene er det kjempeviktig å jobbe parallelt med når man har ... det har oppstått i en klasse hvor en av elevene eller flere ikke klarer å være i den klassen lenger. Så er ikke det bare elevens utfordring det er en anliggende for hele klassen det. og hun er bare.. eller han, eller den personen som ikke vil være i klassen er bare et symptom på noe som foregår helhetlig i den klassen. Veldig ofte så er det det.»

K, MA:

«Eh ... jeg pleier.. eller det er jo den manglende mestringsfølelsen og tryggheten. Og at de da ikke har trygge nok relasjoner til at de tør å si ifra. Ja ...»

Intervjuer:

«Og da tenker du den relasjonen til lærere og andre mennesker i skolesystemet?»

K, MA:

«ja og særlig lærere».

M, KL:

«Så egentlig for å lykkes i noe sånt så er det kanskje litt mer livets skole»

M, SpesP:

«Og det er det som er med dei så går i TIPI, dei he ein god relasjon til (kollega) *mm* eh.. Når.. for å få ein god relasjon så tror jeg forståelse og forståelse og forståelse, rett og slett. Vi må komme ned på deira eller vi må møte dei på deira plan, der dei, der dei e. Den enkelte».

4.2.6 Ledelse

Ledelse var et poeng som flere av informantene trakk inn. De pekte på viktigheten av å ha en ledelse som hadde samme elevsyn og det samme verdisynet som lærerne. At man burde ha det samme verdisynet og en rød tråd på hvordan man skal møte elevene, og at man burde ha en viss forståelse av relasjonskompetanse, hvordan man arbeider med relasjoner i skolen.

MST sier også noe om at lærerne må få mer støtte når de har elever med fravær i klassen, og at de må få lov til å si ifra om hva som gjør det utfordrende for dem slik at man kan få hjelp til å ta tak i det. MA viser til at mange lærere kan føle seg alene med det de står i, i klasserommet, og hun sier at et godt samarbeid er essensielt for å få til endring. Hun nevner også at læreren må få anledning til å reflektere over hvorfor noe er utfordrende, det være seg atferden til en elev eller en elevs fravær fra skolen. Man må ha et støtte fra kollegiet og ledelse når man står oppi vanskelige situasjoner sier hun.

K sier at ledelsen på en skole må være med på å teste ut nye ting dersom man skal få resultater.

K, MA:

«Ja jeg tenker at. Det har med litt holdninger å gjøre og da kom vi ofte inn på det med ledelse. Hvis ledelsen og lærerne har en klar verdi forankring, et klart elevsyn som man er felles om og at ikke hver lærer få lov til å få velge sin måte å gjøre det på og noen driver med type straff belønning. Andre gjør det ikke. Så det å skape en felles skole kultur for hvordan man jobber med å møte elevene, elevsyn så går det ikke på tid, men det går på da.... eh...hva som man tenker er viktig da, og at man ser verdien av den dialogen og den kommunikasjonen og at man ikke bare ser på det som noe som er i veien for læring med faktisk veien inn til læring. Så det går mye på relasjonskompetanse og da ja forståelsen av... av det”.

K, MST:

«Det er det å få lov til... det er dette med samarbeid og det å få lov til å komme inn og på en måte ha samle de lærerne som er aktuelle, fortelle noe for å få tid og mulighet til å liksom si noe om hva man tenker er nødvendig at man liksom får belyst hva er det som er..vært vanskelig og utfordrende også for lærerne da. Hvordan er det for deg å være lærer inn i denne klassen. Hva er det du... ikke sant, det å få en tilgjengelighet til på skolen og samarbeid utgjør hele forskjellen.»

M, K:

«Men det er nå litt at vi har en ledelse som på en måte er villige til å prøve nye ting *ja* Det er det som liksom er hele hele greiene».

K, MA:

«så så jeg tror kanskje man må inn i en sånn. På et systemnivå også på hver skole inn med sånn ledelse gode ledelseskulturen, da *mm* Og det er veldig mange lære som føler seg veldig aleine i klasserommet og, til å håndtere en del ting og man en lærer kan altså.. en lærer kan jo ikke på en måte stå alene med ansvaret for alt hele tiden. *Nei* det å ha et støtte system i kollegiet og man kan få tid til å reflektere: å den eleven ble utfordrende for meg. Hva trigger meg nå hvordan kan jeg jobbe med det-- At man får har den veiledningen biten av hverandre, setter av tid til det, så tror jeg man sparer veldig mye unødvendig møter og *mm* en jobb. Det blir som en sånn helhet på en skole da. for mange lærere blir jo liksom alene i klasserommet sitt, ja dette er mitt klasserom”.

4.2.7 Foreldresamarbeid

Samarbeid med foreldre er også noe som de fleste informantene mente er viktig. Dersom en elev opplever å slite med å komme seg på skolen, så er det ekstra viktig at foreldrene er tett på slik at man kan korrigere raskt ved behov. SPESPED sier også noe om at det er viktig med et godt samarbeid også tverrfaglig og tverretatlig, der man får den veiledningen man behøver

M, SpesP:

«a, det he..ja, det tenkje e.. det viktigaste verktøyet vi he. Men i tillegg då så er det helt avgjerandre også med godt samarbeid med foreldre. *ja* te barnevern. BUP. Eh ... ja ...»

M, KL:

Det er jo ... ja.. det er en faktor til. Det er dette når du skal ... det med skolefravær, skole vegring så er det dette her relasjon til foreldre».

K, MST:

«Så det som har fungert der er foreldre som er veldig på, og veldig innstilt til å få løsninger og innspill og veiledning som å en kontaktlærer som er helt fantastisk som nesten kan ringe meg daglig for å fortelle meg hvordan ting går eller fortelle hva som eventuelt ikke fungerer så godt, sånn at de hele tiden kan på en måte justere ting og at det i dette tilfelle kontaktlæreren og mor også har tett kontakt, at liksom kommunikasjonen går mellom oss alle»

4.2.8 Tidlig innsats

Dersom fraværet får utvikle seg, så vil det bli vanskeligere å komme tilbake på skolen igjen. MA sier noe om viktigheten av å komme inn tidlig, før eleven blir umotivert. Dersom det skjer, er det vanskeligere å følge opp spesialundervisningen man kanskje får for å komme seg igjennom. MST sier at det er så viktig å være en del av skolefellesskapet, at det kan være direkte skadelig å falle utenfor. Slik at det å gå inn og arbeide med fraværet så fort man ser tegn på at en elev ikke trives og ikke vil på skolen er veldig viktig.

MST sier også at hennes tiltak kommer inn for sent i prosessen, og at fraværet da kanskje har vart i mange år. Hun mener at det er lettere å snu på en negativ trend i startfasen enn når det får satt seg skikkelig.

K, MA:

«Har du sittet mange år i klasserom uten å mestre så får du spesial vedtak om spesialundervisning, men da er du allerede er umotivert».

K, MST:

«å være en del av et fellesskap, være en del av noe utenfor familien. Hvor man føler at.. hvor man liksom finner en form for identitet man finner ut hvem man er og en retning i livet og det å falle utenfor det. Det tror jeg kan være ... eller vet kan være ganske skadelig. Så det ... jeg synes at det er viktig at man når man ser tydelige tegn på at en elev mistrives og ikke lenger vil gå på skolen at man går veldig kjapt inn og ikke liksom drøyer det så lenge”.

K, MST:

“For det fint med sånne tiltak som meg, men jeg kommer alltid inn altfor sent. Det er godt ... da har det gjerne gått veldig langt.. og hvor man gjerne hatt et fravær på liksom opptil flere år. Så at det skulle vært en mer ... kanskje sånn lavterskel tilbud da. For hver enkelt skole.. at det fantes en eller annen form for tiltak tilgjengelig. Hvor man begynte å se at her kan det etablere seg på sikt et større problem. Så går man inn først ... tidlig fordi det er så mye lettere å snu på på en negativ trend i startfasen, enn når det liksom ordentlig har satt seg».

4.2.9 Ønsker

MST ønsker seg veiledning av alle pedagoger i forhold til skolevegring og mobbeproblematikk eller andre ting som gjør det vanskelig for elever å være på skolen. Hun mener at det er viktig å hele tiden ha det oppe som et tema slik at det ligger friskt i minne når det oppstår. Det å ha det som et felles anliggende og ikke legge ansvaret på en elev spesifikt sier hun at hun har tro på.

I tillegg ønsker hun seg et lavterskeltilbud på alle skoler, slik at man kan ta tak i det raskt dersom det oppstår.

KL ønsker seg mer fokus på relasjonskompetanse i skolen, at det ikke kun er teorier, men at man går litt dypere inn i det.

K, MST:

«Også tenker jeg at alle skoler burde innføre veiledning av alle pedagogene i forhold til dette med skolevegring, mobbe problematikk, ting som gjør at det for enkelte elever er veldig vanskelig å være på skolen at man får veiledning på det hvert eneste skoleår. At man sånn hele tiden holder tematikken varm. Hvordan jobber vi med det, når elever ikke vil inn i klasserommet, når elever ikke lenger vil gå på skolen. Hvordan håndterer vi det? Jeg har veldig tro på at det handler liksom om å belyse tema, snakke om det, på en måte, og at det det at det bli et sånt felles anliggende og ikke blir lagt på som det er noe galt med den eleven, men at hele skolen tar ansvar, for at dette skjer på vår skole.. Det tror jeg er viktig».

K, MST:

«Så at det skulle vært en mer ... kanskje sånn lavterskel tilbud da. For hver enkelt skole.. at det fantes en eller annen form for tiltak tilgjengelig. Hvor man begynte å se at her kan det etablere seg på sikt et større problem. Så går man inn først. Tidlig fordi det er så mye lettere å snu på på en negativ trend i startfasen, enn når det liksom ordentlig har satt seg»

M, KL:

«men med relasjonskompetanse, så er det mye upløyd mark altså ... det burde vært veldig mye fokus på det i akkurat i det i lærer utdanning rett og slett. Det er litt for mye teorier».

4.2.10 utfordringer

Flere av informantene opplever at det kan være vanskeligere å hjelpe de stille og rolige jentene, eller de som sliter sosialt, enn de som har utfordringer med stillesitting osv. Ofte blir de stille elevene som ikke klarer å være inne i klasserommet med de andre satt på små grupperom. Der får de noen oppgaver som skal gjøres, noen har en assistent med seg, men oftest sitter de alene. MST peker på at dette ikke er godt nok ifølge dem. I tillegg så opplever de at det kan være vanskelig å få hjelp til elevene de ønsker hjelp til, blant annet sier Spes.P. at det kan være utfordrende å få hjelp fra Bupa, og barnevern. Spesielt vanskelig er det å få tilmeldt en elev til PPT, fordi de opplever at ballen blir spilt tilbake igjen til dem. I mellomtiden blir eleven en kasteball i systemet, og foreldre og lærere peker finger på og skylder på hverandre.

M, SpesP:

«Ja det er det ikke alle vi lukkast med vi heller det er det absolutt ikkje, og det e vanskelig.. ofte så går det på det sosioemosjonelle, det sosiale kanskje for elever. Men det he nå då naturlegvis innvirkning på det faglige også. *mm*og det der det vi ...vi kan slite med å få gitt dei nok støtte, nok hjelp».

M, Spes.ped:

«mmm når ej . når ej he den jobben da, som koordinator, spesped koordinator og kontakt med PPT med alle andre instanser, bupa, barnevern og så vidare då, så kan jeg av og til oppleve at vi må kjempe meir enn det vi synst er fornuftig for å få tilmeldt en elev eller for å få hjelp til en elev generelt sett».

K, MST:

«problemet med de stille og forsiktige jentene til motsetning til guttene er at de ofte bli satt på ett eller annet stille kott holdte jeg på å si, et rom på skolen. Kanskje med en assistent, hvis de heldige, og så blir de sittende der i løpet av skoledagen fordi da elevene eventuelt ikke vil inn i klasserommet eller ikke vil delta i undervisningen sammen med de andre elevene også vet ikke skolen helt hvordan de skal løse det. Men de har et ansvar for å gi eleven et tilbud og da er det gjerne et lite rom ett eller annet sted som eleven blir sittende aleine. Som ikke jeg, eller vi, synes er det holdbart tilbud det heller da. Så.. det er det mye av».

K, MST:

«Lærere opplever ofte at de sier ifra og melder ifra, men ofte at ikke de får opprettet den kontakten de trenger, at ballen bare blir spilt tilbake igjen til dem, på en måte. At det kan være tungrodd da».

K, MST:

«Men det er en del ballspill mellom instansene. ja.. så man blir henvist til PPT, eller så blir man henvist til BUPA, så tar ballen fra BUPA, nei vi sender det tilbake til PPT, det er ikke vårt

ansvar ... og så. Hvis ikke skolen setter i gang ppt så er det kan hende at det ikke følges opp der, altså det er ... det er en del sånn og det er også foreldre som legger skylden på nei, det er problem på skolen, det har ikke noe med oss å gjøre, eller skoler som sier nei det er ett eller annet som foregår hjemme. Vi vet ikke hva det er, men ikke oss ...»

4.2.11 Tilpasset opplæring

Alle informantene mener det er viktig å tilpasse skolehverdagen og undervisningen for elevene slik at det treffer deres interesser og læremåter. Dette mener de er viktig når man har elever med vansker rundt det å komme seg på skolen og være der. MA foreslår oppgaver som elevene kan gjøre hjemme, som er laget spesielt til dem ut ifra hva de liker. Hun mener at det viktige er at det er koblet til skolen på en eller annen måte. SpesP. sier at vi bør slutte å forvente at elevene skal tilpasse seg skolens rammer, og heller tilpasse skolen til elevene. KL sier at det er vanskelig å få tilpasset undervisningen godt nok når man må holde seg innenfor klasserommets rammer, og at vekslingen mellom læringsarenaer er verdifull med tanke på tilpasningen.

K, MA:

«Nei hvis du har kartlagt elevers interesse da, for eksempel en elev kan være interessert i å ... bake for eksempel, men kanskje ikke tør å være på skolen så har jeg foreslått for en skole en gang ... ikke sant ...la elever bake førti boller da hvis de har lyst til det, så kan læreren hente de selge det på lærerværelset ikke sant».

K, MA:

«gruppearbeid på skolen. Da kan jo den personen være med på gruppearbeid digital kanskje ved en annen elev som de er trygge på, eller to andre. Selv om de sitter hjemme. Hvis de er interessert i et tema så kan de lage en PowerPoint eller de kan lage en video, de kan lage ... eh ... ikke sant.. en podkast. Altså de kan.. det er veldig mye forskjellig der da så som forbinder de til ... det må være noe som forbinder de til skolen».

M, K:

«Vanskelig å få gitt til elever den hjelpa dei har krav på når dei sitt i klasserommet».

M, K:

«Så akkurat den herre vekselen. Veksle mellom arenaer.. men det er noe med det fysiske læringsmiljøet som som det burde vært gjort en del mer forskning på, det er helt sikkert altså. Det er noe med Klasserommet, det fungerer veldig godt for en god del. Kanskje majoriteten eller ... eller.. men men for noen så er det helt helt umulig»

M, SpesP.

«Eh.. men eg meiner faktisk at skulen bør slutte kanskje å forvente at elevar skal tilpasse seg skulen sin ramme og heller jobbe for å tilpasse skulen til elevene sine behov og seie utfordringer».

4.2.12 Hva fungerer?

MA mener det er viktig å oppdage mønster i fraværet dersom det oppstår. Det å være nysgjerrig og søkende etter å finne ut av hvorfor eleven er borte er en større del av å få eleven tilbake på skolen. Det kan gjøre det enklere å tyde dersom man spør eleven rett ut, «hva er det som er vanskelig for deg på skolen»? Observasjon av eleven gir også verdifull informasjon.

Informanten understreker viktigheten av å ikke presse for mye for å få eleven tilbake i skolen, at det krever full aksept fra oss voksne om at det ikke går. KL understøtter dette, og sier at det er viktig å akseptere at situasjonen er som den er med tanke på fraværet, gjøre fraværet lovlig på et vis.

Dette, i tillegg til tydelige rammer for skoledagen der eleven til enhver tid vet som skal skje på forhånd vil for mange elever senke angstnivået når det kommer til redsel for å havne i situasjoner de ikke har kontroll på.

SpesP. sier noe om et opplegg de har hatt suksess med, der de setter opp en ukeplan som tydelig viser når eleven skal være på skolen, og når hen skal være hjemme, lovlig. De gjorde også skolehverdagen mindre teoretisk og mer fysisk, ved å fremskaffe mulighet for eleven til å jobbe i en bedrift i nærmiljøet noen timer i uken. Dette, sammen med muligheten til å bli med i ei spesialpedagogisk gruppe med 5 andre elever, gjorde at eleven ønsket å være mer på skolen etter hvert. Den spesialpedagogiske gruppen hadde en bil tilgjengelig, og brukte nærmiljøet aktivt i opplæringen. De var en del ute, og en del på biblioteket i byen. Det hendte også at de dro på besøk

til bedrifter, altså ekskursjoner med hele gruppa. Muligheten for å variere på hvilken opplæringsarena de brukte var verdifullt for dem, og informanten forteller at de la opp skolehverdagen slik at man fikk kortere økter i tillegg. Han beskriver at gruppen endret atferd når de kom ut av klasserommet, og de oppnådde veldig gode resultater over tid.

Gruppen hadde også en trygg og god kontaktlærer, som alltid var med dem. Siden det var en mindre gruppe, så ble det enklere å se hver enkelt, og dette vist i gruppen som trygghet hos elevene.

For å få til disse ekskursjonene og denne måten å ha undervisning på, var de avhengig av å ha en ledelse som var villige til å prøve nye ting. De brukte midlene som kom fra spes.ped. undervisning til å finansiere denne spesialpedagogiske gruppen. De opplevde at elever som i utgangspunktet strevde med skolefravær kom tilbake til skolen ved hjelp av ukeplaner, opptrappingsplaner og mindre gruppe med mer frihet og mer oppfølging fra lærer.

Deretter trekker flere av informantene frem viktigheten av et tett foreldresamarbeid i prosessen med tilbakeføringen til skolen. Det å ha et så tett samarbeid at man kan endre på noe raskt dersom man ser at man ikke får den virkningen av et tiltak som man kanskje i utgangspunktet ønsker. MST trekker frem et eksempel der kontaktlærer kontaktet hjemmet og henne nesten daglig i en periode. Da kan man gå inn tidlig, og man unngår at det «setter seg», som hun sier.

K, MA:

«For det første så starter jeg med. ... altså når jeg jobbet i skolen så startet jeg med å se et mønster hos barnet kanskje de uteble fra en time. Kanskje de uteble fra gym ikke sant, som kunne finne en elev i gangen. Så når man. ... ikke sant når jeg oppdaget og så at det kunne vært mønster i no. en som aldri møtte opp til matte prøver så gå direkte på eleven og si at nå ser jeg at du ... altså samtale med eleven da, og å si hva jeg observerer også høre om det stemmer for elevene også undersøke om da. Hva som da gjør det vanskelig for eleven å være i den timen eller hva som er problematisk med den matte prøven eller presentasjonen. Men så kartlegger det og så kunne man kan man tilpasse det eller hjelpe eleven videre, det eller samtale med eleven, eventuelt involvere foreldre hvis det er aktuelt. Hvis det trengs, å høre hva de tenker og hvis man må lage noe rundt det så gjerne involvere da. eh ja. selvfølgelig lærerne foreldrene, men først og fremst samtaler med elevene da. Det gjelder selv om fra og selv om jeg veiledet saker så er det alltid det».

K, MA:

«Jeg hadde en elev som hadde mye fravær på barneskolen og kom på ungdomsskolen og det handlet mye om. eh ... altså total aksept av situasjonen og ikke presse i det hele tatt. Og det som er viktig er at det kan jeg misforstås fordi man skal ha forventning til eleven, det ikke det jeg mener».

K, MA:

«Ikke tenk at dette er et personangrep på meg, men okei nå er elevene ute og kjører holdt jeg på å si, nå trenger de hjelp. Hvordan kan jeg hjelpe den eleven til å ... ikke sant, komme ut av det og bli trygg igjen».

M, Spes.p:

«det starter jo med å forstå eleven egentlig».

M, SpesP:

«ja, du har problemer med fravær, ja, okei, også må me rett og slett ta det derfra. Men det vi det vi har gjort det er at vi her på nokre elevar ser vi lager en opptrappingsplan der vi rett og slett lager en en veke plan/ ukeplan for så på en måte vise ... den og den timen skal det være.. skal du være på skulen, eh den og den tiden skal du være heime med god samvittighet. *mmm* Rett og slett lovlig fravær».

M, SpesP:

«Men i alle fall så fikk han i opptrappingsplan og der låg også faget arbeidslivfag inni, er det to timer i veka. Han jobbar på ein.. ei i er bedrift, men vi fekk utvida det til en hel dag.. eller det vart itje ein heil dag og, men det var det einaste han gjorde den dagen etter avtale med PPT og sakkyndig vurdering sku e te å sei Og den opptrappingsplanen gjekk han på, og so fekk han sjanse til å være med i NIPI, *mm* Og det så skjedde Då va at han ville være meir på skulen».

K, MST:

«å det som har fungert der er foreldre som er veldig på, og veldig innstilt til å få løsninger og innspill og veiledning som å en kontaktlærer som er helt fantastisk som nesten kan ringe meg daglig for å fortelle meg hvordan ting går eller fortelle hva som eventuelt ikke fungerer så godt, sånn at de hele tiden kan på en måte justere ting og at det i dette tilfelle kontaktlæreren og mor også har tett kontakt , at liksom kommunikasjonen går mellom oss alle sammen samt en ung jente som er flink til å sette ord på hva som er vanskelig og hva hun har behov for for at ting skal gå lettere».

K, MST:

«Så går man inn først ... tidlig fordi det er så mye lettere å snu på på en negativ trend i startfasen, enn når det liksom ordentlig har satt seg».

M, KL:

«Men det er nå litt at vi har en ledelse som på en måte er villige til å prøve nye ting *ja* Det er det som liksom er hele hele greiene».

M, KL:

«det er vel på en måte i et stykke på veien så trenger dem en trygg voksenperson og det er vel det på en måte den det relasjonskompetansen også, men man må vise at du faktisk oppriktig bryr deg om dem og sånn i starten».

M, KL:

«altså det er ikke naturlig for et barn sitte så mye rolig i løpet av en dag. Klarer man i større grad enn i dag og finne litt alternative læringsarenaer, komme seg litt ut.. eh ... å å rett og slett eh.. se litt på er ... kan vi lage klasserommene ... rom der læring skjer på en annen måte enn sånn som vi bygger skolen i dag».

5. Drøfting

Som det fremkommer tidligere i oppgaven er ufrivillig skolefravær blitt et mer og mer vanlig problem i dagens skolesystem. Det har vært en økning over tid, det er det enighet om. Det som derimot skaper diskusjoner, er hva fraværet kommer av. Noen peker på at forhold i hjemmet er årsaken, og det sendes bekymringsmeldinger til barnevernet kun på bakgrunn av fravær. Nyere forskning viser at det kan være forhold på skolen som er årsaken til fraværet. Uansett hva årsaken er, så vet man at det er noen ting som kan forebygge at det utvikler seg til et langvarig fravær som vanskeliggjør å komme tilbake. Relasjonene innad i klasserommet er en av disse forebyggende faktorene.

Jeg vil drøfte funnene i lys av Otnes deling av elever som har høyt fravær på skolen, og deretter drøfte funnene opp imot tilknytningsteori og ransaksjonsmodellen.

5.1 Hvilke faktorer spiller inn på tilbakeføringen?

Otnes beskriver ufrivillig skolefravær som en rømning fra noe, enten det er internaliserte grunner, slik som følelsen av utenforskap eller en følelse av at de ikke mestrer skolehverdagen faglig eller sosialt, eller eksternaliserte grunner som frykt for en annen elev, en lærer eller prøve de skal ha (Otnes, 2016, s. 10). Dette er i tråd med informant MA som trekker frem begrepet «fight or flight» om når elevene rømmer fra noe som føles utrygt, enten faren er interne eller eksterne hos eleven. Derimot oppleves definisjonen på begrepet «å rømme» som noe som eleven bevisst gjør. Dette er en litt annen beskrivelse enn den som er brukt som bakteppe i denne oppgaven, at utrygghet er noe som trigger en biologisk respons i elevene og at fraværet dermed skjer ofte uten at eleven vet hvorfor.

Skolen skal være en arena for alle, uansett hvilke forutsetninger du har. Dessverre viser det seg at mange elever sliter på skolen, det være seg på grunn av mobbing, utrygghet, svak relasjon til lærere, faglige utfordringer eller opplevelse av å ikke mestre. Det er mange grunner til hvorfor barn og ungdom ikke finner seg til rette i dagens skole, men det er lovfestet at alle barn har rett på et godt psykososialt skolemiljø (Kunnskapsdepartementet, 2002). Der står det at «alle barn har rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring» (Kunnskapsdepartementet, 2002).

Vansker med å finne seg til rette kan vise seg som enten utagerende atferd, der man forstyrrer andre i klasserommet eller plager læreren eller andre elever under skoledagen, eller at man trekker seg vekk fra det som føles utrygt eller vanskelig som er det som skjer ved ufrivillig skolefravær. Man ser begge deler i dagens skole, og det kan være utfordrende å være lærer og skulle tilpasse skolehverdagen til dette spennet av elever, spesielt med stadig mindre ressurser og mer ansvar. Det som derimot pekes på, er at gode relasjoner i skolen kan være en beskyttelsesfaktor for elevene, og da spesielt relasjonen til lærer (Drugli, 2019, s. 17). Dette understøttes også av informant MA, som peker på at det vil være enklere for elever å si ifra til læreren når man har vonde opplevelser på skolen dersom eleven føler seg trygg nok på relasjonen til lærer at hen tør å si ifra.

Barn og ungdom i skolealder kommer fra forskjellige typer hjem, og forskjellige typer relasjoner. Som vist i teorikapittelet har alle elever med seg en tilknytningsatferd hjemmefra som de har tilegnet seg gjennom tidlige relasjoner med andre mennesker, og Drugli viser til at ca. 30% av alle elever i en klasse har tilknytningsproblemer av noe slag (Drugli, 2019, s. 29). For læreren som skal være en trygg voksenperson for hele klassen, så fordrer det at hen har god kunnskap om hvordan man skal arbeide med relasjoner. For på den måten kan læreren bli en beskyttelsesfaktor når det kommer til videre relasjonsbygging senere i elevens liv, at eleven møtes på riktig måte ut ifra hvilket tilknytningsmønster hen har med seg fra barndommen.

Ansatte i skolen, ikke bare lærere, men assistenter, spesialpedagoger, helsesøster og vaktmester har en aktivitetsplikt dersom vi opplever at barn ikke har det bra på skolen. Ansvar for elevens psykiske ve og ve faller også innunder aktivitetsplikten, og dersom man opplever at en elev er utrygg er man pliktig til å forsøke å finne ut av hvorfor. Informant MA drar frem at man som lærer må være nysgjerrig dersom man ser at en elev ikke trives. Hun peker spesifikt på skolefravær, og sier at dersom man opplever at en elev blir borte fra skolen, må man være nysgjerrig på hvorfor. Hva er det som trigger, er det noen som mobber eleven, er det en prøve som klassen skal ta som er triggeren til fraværet? Er det en følelse av utenforskap? Flere av informantene peker på at man må snakke med eleven. Det er hen som sitter med svarene, og man må forsøke å forstå hva de mener. Informant MA peker på at de ikke alltid klarer å sette ord på hva de trenger eller hva som plager dem, så man må være litt detektiv og se mellom linjene på det som kommer frem.

Når det kommer til ufrivillig skolefravær har det lenge vært sett på som en respons som noe som skjer i hjemmet eller i eleven selv. Forskning har derimot vist at det veldig ofte har en sammenheng med at en elev ikke har det bra på skolen. Det kan selvfølgelig være en sammenheng mellom at 30

% av barna i en klasse har relasjonsproblemer fra barndommen (Drugli, 2019, s. 29), og for få ressurser fordelt på klassetrinnene.

Samarbeid nevnes av informantene som noe som er ekstremt viktig dersom man skal klare å snu et fravær. Dette gjelder selvfølgelig samarbeid med foreldre, men også tverretattlig samarbeid.

Informanten MST sier at det viktigste for å lykkes i en tilbakeføring er foreldre som er på, og en vilje til veiledning hos de begge. I tillegg er det viktig å snakke sammen ofte, for å raskt kunne gjøre endringer på tiltak som kanskje ikke fungerer. Dersom man ser dette opp imot Otnes sine tanker om at man forsøker å unngå ting man opplever som er vanskelig i skolen, så kan det å ha et godt samarbeid instanser imellom og med foreldre være med på å trygge eleven ved at alle sier det samme, og alle vet hva som man har blitt enige om. På denne måten skaper man også en forutsigbarhet, som informant MA sier noe om at er viktig. Det å gjøre en avtale og holde den er viktig for å kunne bygge tillit elev og lærer imellom. Selv om det kan være fristende å hele tiden «pushe grensene» som er satt sammen med eleven for å fremprovosere en endring, vil dette kunne ha motsatt effekt på en elev som allerede er usikker. Dette kan i verste fall føre til at en elev blir så usikker på hva hen møter på skolen at hen heller lar være å dra ifølge informant MA. På den annen side mener informant MST at man må «pushe» litt, for å øve opp deres evne til å holde ut, men at det må være innenfor hva de kan klare å håndtere. Dette kan jo være en utfordring, og for læreren vil det å kjenne eleven sin godt eller eventuelt at man finner ut i fellesskap hva man tror eleven kan klare gjøre det enklere å finne ut av hva som er smertegrensen.

Alle informantene trekker frem viktigheten av at man gjør fraværet lovlig, slik at det ikke får negative konsekvenser at eleven er borte fra skolen. Spes.P sier at det er viktig å gjøre fraværet lovlig, slik at eleven skal slippe å ha dårlig samvittighet for at hen er borte, og heller bruker energien sin på å komme på skolen den tiden det er satt opp skole, og at han skal være hjemme når det er satt opp. Han sier at det ofte kan være så få som 4 timer på skolen i uken til å begynne med, og han har også forsøkt å legge inn mer arbeidslivsfag dersom det er mulig, ved å bruke både stall og verksted som mulige arbeidsplasser. Det viktigste er at de føler at de mestrer de timene eleven er på skolen. Så kan man trappe opp etter hvert med flere timer på skolen pr uke. MA påpeker at de timene eleven er hjemme også kan brukes til læring. Hun trekker frem baking av boller som et alternativ der man tar i bruk mattekunnskaper for å gjøre en oppgave, dersom det er noe den eleven liker å drive med. Læreren kan for eksempel dra hjem til eleven og hente bollene, og selge dem på lærerværelset. Så kan de pengene komme klassen til gode. På den måten får eleven bidratt inn mot klassen, og dette er positivt både for eleven som er hjemme og klassen som får en «gode»

fra eleven som kanskje ikke alltid er like fremtredende i klassemiljøet nettopp på grunn av fraværet. Så i tillegg til at dette kan bedre relasjonen elev-elev i klasserommet, kan dette også være med på å bygge opp relasjonen mellom lærer og elev, fordi læreren har sett hva eleven interesserer seg for og lager oppgave ut ifra det. På denne måten kommer også læreren litt inn på elevens hjemmebane, og det kan igjen bidra til at terskelen for å komme på skolen blir noe lavere. Ut ifra Otnes teori om at eleven flykter fra skolen på grunn av at de føler at de ikke passer inn, så kan dette tiltaket bidra til å roe denne frykten noe, ved at det opprettes en type kontakt mellom klassen og eleven som er borte.

Følelsen av utenforskap kan være vanskelig å eliminere når eleven er såpass mye borte fra skolen, da man ikke får den sosiale interaksjonen som resten av klassen får. For å på en god måte få eleven tilbake i klasserommet kan det kreve at man introdusere noen elever av gangen, for eksempel å arbeide i små grupper. Dette kan gjøres selv om eleven ikke kommer på skolen, fordi man da kan delta digitalt. MA skriver at man kanskje kan være på gruppe, med en eller to andre elever man er trygge på, det viktigste er at det eleven gjør har en forbindelse til skolen og øver opp «holde ut» følelsen som MST beskriver i et rolig tempo, uten at det blir for overveldende for eleven. Dersom man går for fort frem kan følelsen av å ikke mestre bidra til å eskalere fraværet igjen, i tråd med Otnes sin teori om å rømme fra følelsen av at man ikke mestrer (Otnes, 2016, s. 10).

Informantene trekker også inn ledelse som en viktig faktor for å kunne minimere fravær. Det å skape en kultur for alle ansatte om at dette er noe man må jobbe med sammen for å snu, og det at ledelsen er villig til å prøve ut nye ting. I eksempelet til SpesP. og KL hvor de startet en spesialpedagogisk gruppe med 6 elever som hadde transportmiddel og mulighet til å bruke nærmiljøet i en mer praktisk tilnærming til undervisning hadde ledelsen gjort nettopp dette. De har hatt gode resultater på elever som har slitt med å være i klasserommet, og da spesielt elever som har en eller annen lærevanske eller som ikke har utbytte av vanlig undervisning. Ledelsen har gitt dem ganske frie tøyler, og det har gitt gevinst i form av lite fravær hos disse, og en faktisk høyning av karakterer.

Det er få elever, slik at læreren får fulgt opp hver enkelt på en god måte. Læreren er også god på å skape stabile, og trygge relasjoner, og har tydelige forventninger til at elevene oppfører seg på en god måte når de er ute i nærmiljøet. Når det er færre elever er det enklere å få mer tid til hver enkelt, og Drugli sier noe om at det trengs mange interaksjoner mellom lærer og elev for at læreren skal kunne utgjøre en forskjell for eleven og elevens relasjonelle praksis (Drugli, 2019, s. 17). I en klasse der læreren har mange fler elever kan det være utfordrende å få nok tid og interaksjoner

med alle til at man som lærer kan være en beskyttende relasjonell faktor for dem. KL opplever også at klasserommet som ramme er en utfordring å arbeide innenfor, og han ser en merkbar endring på hva elevene får gjort når de tar opplæringen utenfor skolen i motsetningen til inne i et klasserom. De er også oppmerksomme på hvor lange økter de har, og tilpasser dette underveis i skoledagen, siden det ofte kommer an på dagsformen til elevene hvor mye de klarer å få med seg. På den annen side vil det kreve mye ressurser dersom man skulle hatt mange nok lærere i hvert klasserom til at man skal kunne følge opp hver enkelt elev på en god nok måte. Man kan problematisere hvorfor skolens rammer og mål vanskeliggjøres av ressursmangel, og man kan jo spørre seg om skolen i seg selv er en utløsende faktor for en del elevers vansker med å være på skolen. Dette kunne jo vært interessant å sett på videre.

5.2 Elevers fravær og viktigheten av lærerens relasjonskompetanse

I intervjuene har fagpersonene blitt spurt hvor viktig de tenker lærerens relasjonskompetanse er når det kommer til elever som ikke klarer å være på skolen. I ettertid har refleksjonen over intervjuene satt fokus på om begrepet relasjonskompetanse kan være forstått på flere måter av informantene. Det har ikke blitt klarlagt på forhånd hva de legger i begrepet, men på denne måten har man også fått frem hva de tenker begrepet betyr for dem. Analysen har vist at det nok er mange måter man kan tenke relasjonskompetanse på, men at de alle nevnte noen felles trekk. De trakk frem det å se eleven, anerkjenne eleven, klare å snakke med dem og samhandle med dem på en måte som gjør at de kan bygge tillit. Informant KL mente derimot at det var viktigere med «livets skole» når det kommer til evnen å bygge relasjoner til elevene. Han påpekte også at det var for mye teori i lærerutdanningen når det kommer til opplæring i relasjonskompetanse, men at det burde være mer fokus på det enn det det er i dagens lærerutdanning.

Det man imidlertid ser, ifølge Amundsen og Møller, er nevnt tidligere i oppgaven, at 5 av 10 elever som sliter med langvarig skolefravær ikke har noen god relasjon til læreren sin (Amundsen & Møller, 2022). Dette kan tyde på at relasjonelt arbeid bør videreutvikles i skolen. Om man trekker inn tilknytningsteorien i skolen vil det gagne læreren å vite noe om hvordan man skal møte elever med de forskjellige tilknytningshistoriene hjemmefra, for å kunne respondere på dem på riktig måte.

En elev som har med seg trygg tilknytning fra oppveksten har lettere for å stole på sin nye lærer, fordi de er vant til å bli møtt på en god måte når de søker trygghet hjemme. Dersom læreren klarer å opprettholde dette også i skolen, vil eleven beskyttes fra ytre påvirkninger som kan gjøre dem utsatt for relasjonelle utfordringer senere i livet.

Derimot vil en elev som kommer fra et hjem der eleven har utviklet en utrygg, unnvikende tilknytning mulig få større problemer i forhold til andre mennesker, det være seg både klassekamerater og lærer. Dette vil kreve mer kunnskap fra lærerens side å forholde seg til, siden en del av disse elevene kan ha blitt møtt med sinne og/eller irritasjon dersom de har søkt trygghet hos omsorgspersonene sine (Drugli, 2019, s. 24). Det er derfor ekstra viktig for læreren å tenke på sitt eget reaksjonsmønster i møte med disse elevene. De vil helst ikke be om hjelp, fordi de er redde for hva slags reaksjon de får. Som informant MA sa er det ofte en av de store utfordringene, at relasjonen ikke har utviklet seg nok til at eleven blir trygg nok til å si ifra dersom hen trenger hjelp. Drugli peker på at dersom ikke tryggheten i relasjonen er på plass, så vil det heller ikke skje læring (Drugli, 2019, s. 23). Da kan man tilpasse opplæringen på alle mulige måter, uten at eleven nødvendigvis lærer noe for det.

En utrygg ambivalent tilknytning får elevene når de møtes med et ustabilt reaksjonsmønster. De vet aldri på hvilken måte omsorgspersonen vil møte dem. Noen ganger kan de være støttende, andre ganger kan de være avvisende. Man kan ofte kjenne igjen dette mønsteret dersom man har elever i klasserommet som er utrygge og ikke tør å samhandle med de andre i klassen, kun med læreren, og tviholder på oppmerksomheten deres når de får den. Eleven tør ikke å utforske verden på egen hånd, så hen holder seg til det hen kjenner til. Noe av det viktigste for denne eleven er å få lærerens anerkjennelse, og det er det lurt å være klar over (Drugli, 2019, s. 24). Som lærer må man jo møte eleven på de behovene dem har, men her kan det samtidig være lurt å se en sammenheng med informant MST sin uttalelse om at man å «pushe» eleven litt i riktig retning, innenfor hva de kan klare å tåle, men samtidig være der som en trygghet når eleven søker tilbake for trøst eller anerkjennelse. På denne måten vil eleven oppleve at det er trygt å utforske hvem de andre klassekameratene er, for eksempel.

En desorganisert tilknytning kan barn og ungdom få dersom de møtes med et ustabilt reaksjonsmønster fra omsorgspersonen sin. Noen ganger kan behovene deres møtes med sinne,

andre ganger med avvisning, og de vet sjelden hvilken som kommer når. Dette kan føre til at eleven blir redd for voksenkontakt, og unngår nære relasjoner da dette kan være med på å eskalere frykten deres. Dette gjelder også i skolen, og elever med dette relasjonsmønsteret holder seg ofte borte fra alle, i bakgrunnen.

Alle disse tilknytningsmønstrene er lært inn fra elevene er veldig unge, og jo lenger de opplever å ikke ha gode relasjoner jo vanskeligere kan det være å påvirke i så stor grad at man kan motarbeide den tidlige påvirkningen. Derfor kan det tyde på at tidlig innsats fra lærer er avgjørende.

Utfordringen er at dette kanskje ikke er noe som ligger i ryggmargen hos ansatte i skolen, og da kanskje spesielt læreren. Man vet at noe av det viktigste man kan arbeide med i skolen er relasjonene, men kanskje vet man ikke hva man skal gjøre dersom man møter på elever med de forskjellige tilknytningsmønstrene. Det å ha en viss kunnskap om dette kan også gi læreren en forståelse av hvorfor elevene er som hen er, og dette kan hjelpe læreren å håndtere elevenes uttrykk, noe som kan være utfordrende til tider. Informant MA sa i sitt intervju at man bør forsøke å tenke at elevens atferd ikke er et personangrep, men at det er et uttrykk for at eleven trenger hjelp til å bli trygg igjen.

Informanten MST peker på at noe av det som har vært mest utfordrende for henne i arbeidet med elever som opplever ufrivillig skolefravær, har vært de elevene som har brent noen broer til lærere og andre voksenpersoner før de kom inn i saken. Her mener hun at lærere og foreldre føler de har forsøkt alt, alle mulige tiltak, uten at de har klart å hjelpe eleven. Da er det vanskelig å komme inn og skulle begynne å jobbe. Derfor mener hun at det er viktig å sette i gang tidlig, og at man burde ha et lavterskeltilbud på alle skoler som var kurset innenfor ufrivillig skolefravær. Her kan det også være en ide å kurse i tilknytningsteorier og hvordan relasjoner kan utvikles over tid ved miljøpåvirkninger, da dette kan være en mulig beskyttelse mot senere problemer for elevene.

Sameroffs transaksjonsmodell, som Drugli viser til, trekker inn de forskjellige typene tilknytning og sier noe om at alle transaksjoner, altså interaksjoner imellom mennesker er med på å forme deres utvikling over tid (Drugli, 2019, s. 17). Dette betyr i praksis at en lærer kan ha påvirkning på hvordan en elevs relasjonskompetanse utvikler seg dersom hen møter dem på en måte som kan trygge elevene over tid. Det er imidlertid diskutert hvor stor denne påvirkningen er, hvor mye miljøfaktoren virker inn på utvikling, og allerede for 30 år siden sa forskning på området at kun 25 % av forskjellene forklares av foreldrenes sensitivitet til barna (van IJendoorn, 1995). Noen barn er også mer mottakelige for ytre miljøpåvirkninger enn andre (Jensen, 2023). Men uansett hvor robust

eleven er, eller hvilket tilknytningsmønster hen har, skader det ikke å forsøke å påvirke på en god måte uansett. På den annen side vil det kanskje hjelpe oss til å finne ut av hvor og hvem man kan ha en innvirkning på (Jensen, 2023), og eventuelt kunne sette inn tiltak hos dem som fungerer og er mer spisset opp imot utfordringene til den enkelte elev. Denne forskningen viser altså at foreldre ikke har så stor påvirkningskraft på barnets utvikling som kanskje først antatt, og at de fleste foreldre stort sett gjør en god jobb (Jensen, 2023).

Som informant MST uttalte, at foreldre peker på skolen, og skolen peker på foreldre når det kommer til skyldfordeling, så bør man kanskje begynne å tenke nye måter man kan hjelpe elevene på. Kanskje er det en blanding av arv og miljø og at begge parter er med på å trigge en flukt vekk fra det utrygge. Men som Otnes viste til i sin spesialistoppgave, så spiller det ingen rolle hvem som har gjort hva og når (Otnes, 2016), men heller hva kan vi alle gjøre for at eleven skal få det bedre på skolen og bedre læringsmiljø.

5.3 Hvilke utfordringer har de møtt på i arbeidet med tilbakeføringen?

Informantene sier noe om at det er vanskelig å få hjelp til en elev som de opplever trenger det, blant annet peker Spes.P på at han opplever det vanskelig å få tilmeldt en elev til PP tjenesten, og at det er vanskelig å få hjelp generelt, også fra andre instanser. Han sier at de må kjempe mer enn de føler at de burde kjempet, siden de kjenner eleven og har gjort utredninger på hen over tid. De vet hva eleven har behov for. Dette gjelder også informanten MST, som sier at hun har fått tilbakemeldinger på at lærere sier ifra, men at ballen ofte bare blir spilt tilbake til dem igjen. Hun sier at systemet kan være tungrodd, og at det av og til er vanskelig å få noen til å ta ansvaret for eleven. Men det eleven ofte trenger er at alle jobber sammen for å få eleven tilbake i skolen. Informant MA opplevde også at det kunne være vanskelig å få med seg ledelse og andre ansatte i skolen dersom man skulle inn og gjøre endringer. At det hun så som et problem eller noe som burde settes inn av tiltak ikke ble vektlagt på en god nok måte. Hun opplevde også at hun som miljøarbeider ofte ikke ble tatt seriøst nok, til tross for mange års arbeid og veiledning av både foreldre og fagfolk. Man kan undre seg hvorfor det blir på den måten, spesielt siden man er nødt til å jobbe sammen dersom man skal få snudd fraværet og forsøke nye ting, slik som flere av informantene har trukket frem under intervjuene.

En annen utfordring er ressurser på skolen. Skolen som SpesP og KL jobber på gjorde det til en spesialpedagogisk gruppe der de brukte penger som skulle gå til denne typen arbeid, i tillegg til at ledelsen har prioritert å gå til innkjøp av en bil. Men dette er da stort sett for elever som sliter med å sitte stille i et vanlig klasserom. Imidlertid peker KL på at det oppleves som en utfordring å finne hjelp til de rolige innadvendte jentene, der det kanskje går mer på sosiale utfordringer. MST sier også noe om dette, at det ofte er disse jentene som blir satt på et grupperom i mangel av bedre tilbud, og hun understreker at dette ikke er på langt nær godt nok.

6. Konklusjon

Denne oppgaven har sett nærmere på hva laget rundt eleven opplever at fungerer ved en tilbakeføring i skolen. Det er stort sett de samme tingene som blir trukket frem fra alle informantene, men det har også kommet frem et opplegg som fungerer veldig godt på en spesifikk skole, ihvertfall når det kommer til elever med for eksempel ADHD, eller forskjellige lærevansker samlet i en egen spesialpedagogisk gruppe. Det som viser seg, mer generelt er da at man er nødt til å ha gode relasjoner i klasserommet dersom man skal klare å motvirke fravær. Det kan tyde på at det som fungerer i en tilbakeføring, er ganske likt det som skal til for å forebygge fravær i det store og hele. Utfordringen ligger i at det kan være vanskelig å jobbe med disse tingene når eleven er mindre på skolen. Det er ikke umulig, men det krever ekstra god planlegging og en større innsats fra lærer for å få det til, med tanke på relasjonsbygging og kontakt med skole.

En totalaksept av at en elev ikke klarer å være på skolen og har problemer med fravær er det første skrittet. Det skal ikke oppstå situasjoner hvor eleven føler skyld for at de ikke mestrer. Det viser seg at det kan være en god ide å gjøre fraværet lovlig, litt lik en gradert sykemelding for voksne. Man setter opp en plan der man ser hvor mange timer man skal være på skolen, og hvor mange timer man skal ha hjemmeoppgaver eller fri. Denne settes opp sammen med eleven, etter at hen har fått uttale seg om hva som er vanskelig og hvor mye hen tror han klarer å være på skolen.

Arbeidsoppgavene eleven får som de skal gjøre hjemme bør være koblet til skolen på en eller annen måte. Gjerne et gruppearbeid med få på hver gruppe, og helst da elever som er trygge på hverandre eller som eleven som er hjemme har hatt noe kontakt med tidligere. Læreren bør også være involvert i oppgaven på et vis, for eksempel via telefon eller digital kontakt. Alt for å beholde kontakten med skolen selv om fraværet er høyt.

Når eleven etter hvert klarer å mestre planen som er satt, så er det lurt å heve antall timer eleven er på skolen noe. I denne perioden er det viktig at læreren er bevisst på hvordan eleven møtes og hvordan oppgaver blir tilpasset slik at eleven fortsetter å oppleve mestring på skolen. I tillegg kan det være lurt å lage tydelige rammer for skolehverdagen, og holde avtaler som blir laget uten å presse for mye. Der er det en gylden mellomting, mellom å presse for mye slik at eleven trekker seg vekk fra skolen igjen, eller la være å presse i det hele tatt. Dette er heller ikke bra, for det må være en progresjon der, de må trene «holde-ut» følelsen som en av informantene uttalte. Som lærer bør man også være villig til å ta imot hjelp som kommer utenfra, eller forsøke nye tiltak som blir

foreslått. Dersom det er vanskelig å få tak i hjelp utenfra må man ikke gi opp, da det kan være utfordrende å få tak i denne hjelpen.

Dersom det er noen andre relasjonelle utfordringer innenfor klassemiljøet, er det lurt å ta tak i det også. Elevene skal få føle seg trygge på skolen, og det skal være trygt å si ifra dersom noe oppleves vanskelig. Om eleven skal kunne gjøre det, må relasjonen til lærer eller annen voksenperson være til stede. Vær nysgjerrig på eleven, forsøk å finne ut av hva som er vanskelig, eller hvem som er utfordrende å være sammen med på skolen. Informantene var veldig tydelige på at foreldrene var en viktig faktor, og at det burde være et tett samarbeid mellom skole-hjem og eventuelt behandler utenfra. Dette er for at man skal kunne endre tiltak raskt dersom man ikke ser noen bedring. Hos noen er det nesten daglig kontakt mellom lærer og foreldre/behandler, og det er viktig å trekke frem både det som har gått bra og det som har vært utfordrende.

Dersom man har en elev med høyt fravær på skolen, pekes det på at eleven må spares for følelsen av å være «et problem man må fikse». Dersom det er høyt fravær, så er det hele skolen sitt problem, og ikke kun elevens. Ofte er fraværet bare et symptom på at det er noe annet som ligger bak, noe som ikke er riktig i klassemiljøet eller i relasjonene i klassen.

Tidlig innsats må også til, for å ta det ved roten før fraværet setter seg. Jo lenger en elev er borte fra skolen, jo vanskeligere blir det å komme tilbake. Informantene foreslo at det bør være opplæring av personale på hver skole som spesifikt skal jobbe med de elevene som sliter med fravær, og spesifikt jobbe med det sosioemosjonelle miljøet på skolen. På denne måten har man noen eksperter som kan komme tidlig inn, før det går så langt at det er irreversibelt og de dropper helt ut av skolen. Ledelsen på skolen bør også ta del i arbeidet peker informantene også på. Flere etterspør nasjonale retningslinjer når det kommer til ufrivillig skolefravær, for slik det er nå er det forskjell på hvordan man ser på fravær. Informanten nevnte på at det fortsatt var skoler der ute som brukte straff dersom en elev sliter med å være på skolen. Det er viktig å skille på skulk og ufrivillig skolefravær, dette gjøres ikke alle steder.

Å øke relasjonskompetansen i skolen vil være et viktig tiltak. Det kan tyde på at det ikke er så mye fokus på tilknytningsteorier, siden ingen av informantene nevnte dette spesifikt. Det å ha kunnskap om tilknytningsteorier vil kunne være et godt verktøy i arbeidet med barn og ungdom som har relasjonelle utfordringer fra tidlig av, i tillegg til kunnskap om hvilken påvirkning ens egen relasjonskompetanse kan ha på deres utvikling.

7. Bibliografi

- Amundsen, M.-L., & Møller, G. H. (2022, 11 04). Faglig mestring og prestasjonsangst hos elever med ufrivillig skolefravær. *Tidsskrift for velferdsforskning*, ss. 1-14.
- Bunting, M. (2019). *Tilpasset opplæring- i forskning og praksis*. Skien: CAPPELEN DAMM AKADEMISK.
- Cannon, W. B. (1914, 03 12). Recent Studies of Bodily Effects of Fear, Rage, and Pain. *The Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods* , ss. 162-165.
- Drugli, M. B. (2019). *Relasjonen lærer og elev- avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Trondheim : CAPPELEN DAMM AKADEMISK.
- Holmberg, J. B., Nilsen, S., & Skogen, K. (2018). *Kultur for tilpasset opplæring* . Oslo: CAPPELEN DAMM AKADEMISK.
- Jensen, F. S. (2023, 05 24). Det er miljøkrise i tilknytningspsykologien. *Psykologi* .
- Kearney, C. A. (2008, 03 20). An Interdisciplinary Model of School Absenteeism in Youth to Inform Professional Practice and Public Policy. *Educational Psychology Review*, ss. 257-282.
- komite, D. n. (2021, 12 16). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora. Oslo, Norge.
- Kunnskapsdepartementet. (2002, 12 20). *lov om grunnskole og den videregående opplæringa*. Hentet fra Lovdata : https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_11
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. . Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overord-net-del---verdier-og-prinsipper-forgrunnopplaringen.pdf>
- Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T., & Helland, T. (2015). *Livet i skolen 1*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nyeng, F. (2021). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ogden, T. (2020). *Skolens mål og muligheter*. Oslo: Gyldendal.
- Otnes, A. (2016). Å kurere gruff- En fremgangsmåte for samarbeid rundt barn og ungdom med skolefravær . *Spesialistoppgave i klinisk barne- og ungdomspsykologi* . Oslo : Enerhaugen familievernkontor, Bufetat region øst .
- Posthom, M.-b., Haug, P., Munthe, E., & Krumsvik, R. (2017). *Lærere i skolen som organisasjon* . Oslo: Cappelen Damm Akademisk .
- Tjora, A. (2021). *kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal.

van IJzendoorn, M. (1995). Adult Attachment Representations, Parental Responsiveness, and Infant Attachment: A Meta-Analysis on the Predictive Validity of the Adult Attachment Interview. *Psychological bulletin.*, ss. 387-403.

Vedlegg 1:

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

8. Vedlegg:

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

- Almennelige

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!

Vedlegg

Vedlegg 2: Spørreskjema

Ufrivillig skolefravær

Dersom du har blitt møtt på en spesielt god måte av en ansatt i kommunal eller privat sektor, slik som skole, ppt, barnevern osv., eller et helt tverrfaglig team, hadde jeg satt stor pris på kontaktinformasjonen deres. Tanken er å samle inn "de gode praksisene" spesielt innenfor Sørøst-Norge, som kan bidra til å hjelpe andre barn som sliter med det samme.

***Må fylles ut**

1.

Har du en sønn eller datter med ufrivillig skolefravær?

Sønn
datter
begge

2.

Hvor lenge har barnet slitt med å være på skolen?

mindre enn 1 år
1-2 år
3-5 år
mer enn 5 år

3.

En person som har møtt deg og barnet/barna på en god måte, og som har hjulpet til med å redusere fraværet. Gjerne navn og arbeidsplass *

4.

Andre kommentarer

5.

Ditt navn: (du kan være anonym om ønskelig)

Vedlegg 3: Intervjuguide

1. Kan du fortelle kort om hvilken enhet du jobber i (skole/barnehage/PPT/annet)?
2. Jeg lurer på hva du utdannet deg til og når du ble ferdigutdannet?
3. Kan du fortelle litt om hvilke spesialpedagogiske arbeidsoppgaver du ofte jobber med på din arbeidsplass?
4. Kan du fortelle litt om det er noen spesialpedagogiske områder som du syntes det er utfordrende å stå i?
5. Kan du fortelle litt om hvordan du går frem når man ser økt fravær hos en elev?
6. Hva oppfatter du at har vært det viktigste verktøyet i tilbakeføringen til skolen?
7. Hvilke tiltak har dere satt inn der tilbakeføring har vært vellykket?
8. Hvilken rolle tenker du at relasjonskompetansen i skolen har i dette arbeidet?
9. Dersom du kunne velge fra øverste hylle: Hva ønsker du deg for å kunne gjøre denne jobben enklere for deg og elevene?
10. Dersom man skal lage nasjonale retningslinjer når det kommer til ufrivillig skolefravær, hva tenker du burde være med?
11. Opplever du at du klarer å gi nok støtte og bidra til de barna og unge som trenger spesialpedagogisk hjelp?
12. Opplever du at du makter å løfte de der de har behov for det, som sosialt eller faglig?
13. Er det noe du føler er til hindring for deg på arbeidsplassen, for å kunne gi disse barna og unge god nok spesialpedagogisk hjelp?
14. Er det noe annet du trenger eller ønsker selv for å kunne bidra og gi barna og unge god nok spesialpedagogisk hjelp?
15. 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?



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)