

Fakultet for pedagogikk og lærerutdanning

Emma Lønrusten Helstad

Masteroppgave

Høyt skolefravær blant elever i ungdomsskolen

High Levels of School Absenteeism among Secondary School Students

Grunnskolelærerutdanning 5-10

Master i profesjonsrettet pedagogikk

Vår 2023

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på fem år ved lærerutdanningen ved høgskolen Innlandet, avdeling Hamar. Det har vært fem fine, lærerrike og morsomme år.

Prosessen med å skrive en masteroppgave har vært lærerik og spennende, men også til tider krevende. Det at jeg nå har levert en masteroppgave er noe jeg er svært stolt av.

Først vil jeg takke alle dere som bidro i min masteroppgave. En stor takk til mine dyktige veiledere, Kristina som hjalp meg i oppstarten av masterprosessen, og Artem som tok over halvveis og veiledet meg til å fullføre. Dere har bidratt med gode råd, motivasjon, kunnskap og samtaler. Det settes stor pris på. Jeg vil også takke alle mine informanter som lot seg intervju. Takk for at dere ville hjelpe og bidra i min oppgave med deres kunnskap og erfaringer.

Videre vil jeg takke mine studievenninner Ane, Matilde, Andrea, Maria, Liv Kristina, Silje og Simone. Uten dere hadde ikke disse fem årene vært det samme. Takk for utallige timer sammen på skolen med gode samtaler og mye moro. Det har vært godt å ha noen å dele både oppturer og nedturer med. Dere har hver og enkelt bidratt til at min studietid har vært helt fantastisk. Vennskapet til dere skal jeg ta vare på resten av livet.

Til slutt vil jeg takke min familie. Selv om dere synes det var lenge at jeg skulle studere i fem år, har dere alltid støttet meg og bidratt med gode og motiverende ord. Takk for at dere alltid stiller opp.

Uten alle dere hadde jeg ikke kommet i mål.

Tusen takk!

Emma Lønrusten Helstad

Hamar, mai 2023

Innhold

Innholdsfortegnelse

Forord	2
Innhold	3
Figurliste.....	7
Norsk sammendrag.....	8
Engelsk sammendrag (abstract)	9
1. Innledning	11
1.1 <i>Introduksjon til temaet høyt skolefravær</i>	<i>11</i>
1.2 <i>Oppgavens bakgrunn, formål og problemstilling</i>	<i>12</i>
1.3 <i>Oppgavens disposisjon</i>	<i>13</i>
2. Begrepsavklaring	15
2.1 <i>Inkludering</i>	<i>15</i>
2.1.1 <i>Inkludering i et innenfra- og utenfra perspektiv</i>	<i>15</i>
2.2 <i>Høyt skolefravær</i>	<i>16</i>
3. Kontekstuelle opplysninger	17
3.1 <i>Skolens samarbeidsorganer</i>	<i>17</i>
3.1.1 <i>PPT.....</i>	<i>17</i>
3.1.2 <i>BUP</i>	<i>18</i>
3.1.3 <i>Skolehelsetjenesten</i>	<i>19</i>
3.1.4 <i>Samarbeid mellom skole og hjem</i>	<i>19</i>
4. Forskning og litteratur	21
4.1 <i>Urie Bronfenbrenner sin utviklingsøkologiske modell</i>	<i>21</i>
4.1.1 <i>Mikrosystemet.....</i>	<i>22</i>
4.1.2 <i>Mesosystemet</i>	<i>23</i>
4.1.3 <i>Eksosystemet.....</i>	<i>23</i>

4.1.4	Makrosystemet	24
4.1.5	Bronfenbrenner og inkluderende utdanning	24
4.2	<i>Skolefravær</i>	25
4.2.1	Dokumentert og udokumentert fravær	25
4.2.2	Konsekvenser av høyt skolefravær	26
4.3	<i>Inkludering i skolen</i>	26
4.3.1	Et historisk overblikk	26
4.3.2	Inkludering i dagens skole	27
4.3.3	Skolens tre former for inkludering	27
4.4	<i>Tilpasset opplæring</i>	28
4.4.1	Lærernes rolle og betydning	29
4.5	<i>Differensiering</i>	30
4.5.1	Pedagogisk differensiering	31
4.5.2	Organisatorisk differensiering	31
4.6	<i>Psykisk helse</i>	32
4.6.1	Psykisk helse blant barn og unge i dagens skole	33
4.6.2	Ulike psykiske lidelser hos barn og unge	34
4.6.3	Skolens rolle	37
4.7	<i>Korona- pandemien</i>	39
5.	Metode	40
5.1	<i>Fenomenologisk tilnærming</i>	40
5.2	<i>Kvalitativt intervju</i>	41
5.2.1	Semistrukturert intervju	41
5.2.2	Intervjuguide	42
5.3	<i>Utvalg</i>	42
5.3.1	Presentasjon av utvalg	43
5.4	<i>Pilotintervju</i>	44
5.5	<i>Gjennomføring av intervjuene</i>	44
5.6	<i>Transkribering</i>	45
5.7	<i>Koding</i>	46
5.8	<i>Kvalitet i prosjektet</i>	49
5.8.1	Reliabilitet	50
5.8.2	Validitet	50

5.8.3	Etiske betraktninger	51
6.	Presentasjon av funn og resultater	54
6.1	<i>Forståelse av inkludering og inkludering i skolen</i>	55
6.1.1	Begrepet inkludering og inkludering i skolen	55
6.2	<i>Inkludering og høyt skolefravær blant ungdomsskoleelever</i>	57
6.2.1	Et givende og krevende felt	57
6.2.2	Fravær og Korona- pandemien	59
6.3	<i>Samarbeid</i>	63
6.3.1	Interne aktører	63
6.3.2	Eksterne aktører	65
7.	Analyse og diskusjon	70
7.1	<i>Mikrosystemet</i>	70
7.1.1	Inkludering.....	70
7.1.2	Høyt fravær og psykisk helse.....	72
7.1.3	Tiltak	73
7.2	<i>Mesosystemet</i>	76
7.2.1	Samarbeid mellom skole og hjem	76
7.2.2	Eksterne samarbeidsorganer.....	77
7.2.3	Interne samarbeidsorganer I skolen.....	79
7.3	<i>Eksosystemet</i>	80
7.4	<i>Makrosystemet</i>	82
8.	Avslutning og konklusjon	85
8.1	<i>Videre forskning</i>	87
	Litteraturliste.....	89
9.	Vedlegg	95
	<i>Vedlegg 1: Forespørsel om deltakelse i min studie (e-post sendt til rektor)</i>	95
	<i>Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema</i>	96
	<i>Vedlegg 3: Intervjuguide</i>	100
	<i>Vedlegg 4: Godkjenning av NSD</i>	102

Vedlegg 5: Kodenettverksdiagrammer 106

Figurliste

Figur 1: Kodenettverk om inkludering	47
Figur 2: Kodenettverk om høyt skolefravær blant ungdomsskoleelever	48
Figur 3: Kodenettverk om samarbeid i skolen.....	49

Norsk sammendrag

Temaet for denne masteroppgaven er høyt skolefravær med vekt på inkludering fra læreren sitt ståsted. Det har blitt studert hvordan lærere opplever arbeidet med å inkludere elever på ungdomstrinnet som har et høyt skolefravær. Siden det kan ligge mange årsaker til grunn for elevers fravær har det blitt fokusert på de elevene som har psykiske vansker og utfordringer. På denne måten får også temaet om psykisk helse en sentral plass i oppgaven.

Det har blitt benyttet kvalitativ metode i denne avhandlingen. For å kunne ta utgangspunkt i lærere sine opplevelser, har det blitt gjennomført intervju og en påfølgende kontekst- og abduktiv analyse for å kunne besvare følgende problemstilling: *Hvordan opplever lærere arbeidet med å inkludere elever med høyt skolefravær?*

Resultatene fra gjennomførte intervju og analyse viser at arbeidet med å inkludere elever med et høyt skolefravær på grunn av psykiske lidelser er et utfordrende og krevende arbeid. På samme tid blir det opplevd av lærere som noe av det mest givende arbeidet som blir gjort i deres yrke. Det som merker seg som mest utfordrende for lærerne er kompetanse- og ressursmangelen de opplever. Lærerne opplever manglende kunnskap angående psykisk helse og hvordan de kan hjelpe disse elevene på en trygg og god måte. Videre opplever flere av lærerne mangel på hjelpende ressurser og tilgjengelighet på de ressursene som er etablert på de aktuelle skolene. Dette gjelder spesielt sosiallærer og helsesykepleier. PPT og BUP nevnes også som relevante samarbeidsorganer, der disse bidrar med kompetanse og råd. Selv om lærerne forteller om noen utfordringer ved de ulike formene for samarbeid, oppleves de likevel som nyttige og av de viktigste samarbeidspartnerne når det kommer til den aktuelle elevgruppen som denne oppgaven tar for seg. Et annet sentralt funn knyttes til at lærerne opplever av de har et stort ansvar i sitt arbeid. Et av de siste sentrale funnene knyttes til lærernes vektlegging av at elevene selv må få inkludering som en integrert tanke, slik at de vektlegger å inkludere og se sine medelever. Dette vil samtidig føre til at elevene gir av seg selv på ulike arenaer, slik at de selv også blir inkludert. Ved å benytte meg av Bronfenbrenner (1979) sin systemteori og se den i sammenheng med lærernes intervju, viser den hvor viktig ulike systemer, relasjoner og miljøer rundt barnet er for barnet sin læring og utvikling, og ikke minst for deres inkludering.

Engelsk sammendrag (abstract)

The topic of this master's thesis is high levels of school absenteeism with an emphasis on inclusion from teacher's point of view. The study's goal has been to analyze teacher's experiences from working with secondary level pupils with high absenteeism rates. Since there can be many reasons for pupils high absence, the focus has been on pupils with psychological difficulties and challenges. In this way, the topic of mental health is also given a central place in this thesis.

A qualitative methodology has been used in this thesis. To be able to take the teachers experiences as a starting point, interviews and a subsequent context analysis have been carried out in order to answer the following question: *How do teachers experience the work of including pupils with high school absenteeism?*

The findings from the conducted interviews and the analysis show that the work of including pupils with high absence rates due to mental disorders is challenging and demanding. At the same time, it is experienced by the teachers as some of the most rewarding work in the teaching profession. What stands out as the most challenging for the teachers is the lack of competence and resources. The teachers experience a lack of knowledge regarding mental health and how they can help these pupils in the safest and best possible way. Furthermore, several teachers experience a lack of supporting resources and the availability of the resources established at the relevant school. This particularly applies to social workers and public health nurses. The educational psychology service and the child- and youth psychiatric outpatient clinic are also mentioned as relevant collaborative partners, who can contribute with expertise and advice. Although the teachers talk about some challenges with the various form of collaboration, they still list them as useful and of the most important collaboration partners when it comes to the relevant group of pupils that this thesis deals with. Another central finding is linked to the fact that the teachers feel they have a big responsibility in their work, especially around this topic. A final key finding is related to the teacher's beliefs that pupils should internalize the concept of inclusion and actively strive to include and value their peers. This will also lead to the pupils giving of themselves in various arenas so that they are included. Using Bronfenbrenner's (1979) system theory and putting the interviews with the teachers in theoretical context, shows

how important different systems, relationships and environments around the child are for the children's learning and development, and not least for their inclusion.

1. Innledning

I første kapittel av denne oppgaven vil jeg ta for meg en introduksjon av temaet som denne oppgaven tar for seg. Videre vil jeg presentere problemstillingen, formålet med oppgaven, og forskningsspørsmålene. Til slutt sier jeg noe om oppgavens disposisjon.

1.1 Introduksjon til temaet høyt skolefravær

Pedagogisk- psykologisk tjeneste (PPT) i norske kommuner og skoler melder om økt skolefravær blant skoleelever (Havik, 2018, s. 16). Dette fører til at høyt skolefravær er en økende problematikk og en utfordring i dagens skole. Et høyt fravær fra skolen vil påvirke elevenes skolegang på en negativ måte, der de mister viktig sosial og faglig læring (Rønhovde, 2022). Samtidig vil det også kunne ha en negativ påvirkning på elevenes fremtid, både når det kommer til helse, trivsel og utdanning (Kearney, 2008, s. 267).

Videre skal skolen legge til rette for en opplæring som er tilpasset hver enkelt elev og deres forutsetninger. Alle elever skal få et så godt utbytte som mulig (Haug, 2020, s. 11). Dette hører med til prinsippet om tilpasset opplæring, som kommer til uttrykk i opplæringsloven §1-3: «[o]pplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat» (Opplæringslova, 1998).

Tilpasset opplæring henger tett sammen med tanken om inkludering og en inkluderende skole (Wendelborg, 2022, s. 115). For at skolen skal være inkluderende må den møte prinsippet om å være en skole for alle. Det skal være plass til alle, der hver enkelt elev sine forutsetninger og evner blir tatt i betraktning (Wendelborg, 2022, s. 115). Inkludering kommer også til uttrykk i overordnet del av læreplanen, der det blir vektlagt at «[s]kolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16).

I løpet av disse fem årene som lærerstudent, der det har blitt gjennomført flere perioder med praksis, og i tillegg blitt jobbet noen år som vikar i skolen, har jeg fått oppleve ulike tilfeller av elever som har et høyt skolefravær. Etter Korona- pandemien opplever jeg at flere lærere og ansatte i skolen har en økt oppmerksomhet på fraværet blant elevene og at dette kan øke. Dette har gjort at jeg har blitt svært nysgjerrig på temaet, og ønsker å studere det nærmere.

Siden alle elever har rett på å bli inkludert i skolen, vil jeg undersøke hvordan lærere tilrettelegger for dette rundt de elevene som har et høyt skolefravær. Opplever lærerne å få til dette på en tilfredsstillende måte? Med grunnlag i dette ønsker jeg å få innblikk i lærernes opplevelser av dette arbeidet. Siden dette er et vidt tema og en stor problematikk, har jeg valgt å fokusere på de elevene som har et høyt skolefravær på grunn av psykiske vansker og utfordringer.

1.2 Oppgavens bakgrunn, formål og problemstilling

Formålet med dette prosjektet er å få et innblikk i læreres tanker, erfaringer og opplevelser rundt arbeidet med elever som har et høyt skolefravær. Jeg ønsker å få et innsyn i hvordan disse lærerne aktivt jobber med å inkludere disse elevene. Formålet med denne oppgaven er å få sentral kunnskap om hvordan jeg som lærer kan arbeide med de elevene som har et høyt fravær i skolen, og hvordan jeg kan sikre å inkludere disse elevene på en god måte. Videre har jeg et ønske og en hensikt med at dette prosjektet kan bidra til deling av kunnskap og erfaringer rundt emnet, som også andre fremtidige lærere, og allerede etablerte lærere og ansatte i skolen kan benytte seg av. På grunnlag av dette har jeg utformet følgende problemstilling: *Hvordan opplever lærere arbeidet med å inkludere elever med høyt skolefravær?*

Det har blitt utformet to forskningsspørsmål i dette prosjektet. Disse er som følgende:

På hvilke måter kan skolehelsetjenesten, PPT og BUP bistå i arbeidet rundt elever med høyt skolefravær?

Opplever lærere et ansvar i arbeidet med elever som har et høyt fravær i skolen?

Høyt skolefravær er et stort og komplisert tema, der det er mange ulike årsaker som kan forklare at et barn er mye borte fra skolen (Havik, 2018, s. 19). Dette kan blant annet være fravær som er motivert av eleven selv, skulk, elever som vegrer seg for å gå på skolen og foreldremotivert fravær (Havik, 2018, s. 18). For å konkretisere temaet som problemstillingen min omhandler, har jeg valgt å legge fokuset mitt på fravær som elever har på grunn av psykiske vansker og utfordringer. Videre blir det fokusert på den elevgruppa som tilhører ungdomstrinnet. For å besvare min problemstilling vil jeg benytte meg av kvalitativt intervju som datainnsamlingsmetode. På grunnlag av dette er det innsamling av primærdata som blir min hovedmetode, samtidig som det også blir benyttet sekundærdata i form av forskning som

allerede er gjennomført (Larsen, 2017, s. 97) Det har blitt intervjuet fem lærere fra fire forskjellige ungdomsskoler i Innlandet. Alle disse lærerne har erfaring med høyt skolefravær blant elever de har arbeidet med i sin profesjon.

1.3 Oppgavens disposisjon

Denne masteroppgaven er delt inn i åtte kapitler. I innledningen er det redegjort for valgt tema, samt en presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål som denne oppgaven skal fokusere på. Kapittel 2 inneholder konkretiseringer og forståelser av begrepene som kommer til uttrykk i denne avhandlingen. I et av forskningsspørsmålene kommer det til uttrykk ulike samarbeidsorganer som vil kunne være av betydning. Dermed vil det være sentralt at det er blitt gjort plass til relevante kontekstuelle opplysninger angående disse. Disse blir presentert i kapittel 3.

I avhandlingens teori- og forskningsgrunnlag blir det presentert forskning og litteratur som er av sentral betydning for å få presentert temaet om psykisk helse, høyt skolefravær og inkludering på en helhetlig måte. Forskningen som benyttes er nasjonal, men det vil bli presentert både nasjonal og internasjonal litteratur som er relevant for temaet og selve prosjektet. Det teoretiske grunnlaget som benyttes er Bronfenbrenner (1979) sin systemteori. Denne blir benyttet for å gi avhandlingen en helhetlig forståelse rundt hvordan arbeidet til lærere og andre relasjoner rundt barnet virker inn på inkludering av elevene. Alle elever i den norske skole har krav på å bli inkludert, siden det er medvirkende faktor til at alle elever får en god opplæring (Olsen, 2013, s. 14-15). Oppsummert blir både teori og forskning presentert i kapittel 4.

I kapittel 5 blir det gitt en grundig gjennomgang av de metodiske valg og forskningsdesign som er benyttet for å kunne besvare forskningsspørsmålene og selve problemstillingen i denne oppgaven. Siden studiens metode er kvalitativt intervju har det blitt utformet en intervjuguide, der informasjon om utforming av denne og utvalg av informanter vil ha en sentral plass i dette kapittelet. Videre blir det også begrunnet hvilke valg som har blitt gjort angående transkribering og koding av de opplysningene som har kommet frem. Til slutt i kapittel 5 er det utdypet hvordan kvaliteten i prosjektet er blitt ivaretatt, der det fokuseres på hvilke etiske

betraktninger som har blitt tatt hensyn til, samt forklaring av reliabilitet og validitet opp mot dette prosjektet.

For å kunne besvare min problemstilling og de forskningsspørsmålene som har blitt utformet, vil det i det sjette kapittelet komme en presentasjon av de funn og resultater som kom frem under de kvalitative intervjuene som ble gjennomført.

I det syvende kapittelet blir resultatene fra intervjuene satt i en sammenheng med teori og forskning som kom til uttrykk i kapittel 4. Her vil også mine egne tanker og refleksjoner få en sentral plass. Formålet i dette kapittelet er å få svart på mine forskningsspørsmål og problemstillingen som helhet. Til slutt avsluttes det med et åttende kapittel, der de mest sentrale punktene blir oppsummert, og problemstillingen blir besvart som en avsluttende konklusjon.

2. Begrepsavklaring

2.1 Inkludering

Det finnes flere ulike former og definisjoner av begrepet inkludering. I denne oppgaven har jeg valgt å ta utgangspunkt i Wendelborg (2022) sin definisjon fordi jeg synes at den tar for seg svært sentrale elementer rundt inkludering i skolen. Wendelborg (2022) sin definisjon bygger på at inkludering knyttes til et prinsipp om at alle skal være med. Videre innebærer dette at alle skal ha en plass i skolen, uavhengig av hvilke forutsetninger hver enkelt elev har. Alle elever skal også bli møtt på en god måte. Dette betyr at de skal bli sett for den de er. Et viktig prinsipp ved inkludering i skolen er at all type ekskludering skal motvirkes. Dette innebærer at egenskaper som ikke tilhører majoriteten, altså flertallet, fortsatt skal inkluderes i skolen. Vektleggingen av omgivelsene rundt barnet er også av sentral betydning (Wendelborg, 2022, s. 115-116). Inkludering kan gjerne deles inn i et innenfra- og utenfra-perspektiv (Olsen, 2013, s. 61). Dette er nyttig å se nærmere på etter hva som skal vektlegges i dette prosjektet.

2.1.1 Inkludering i et innenfra- og utenfra perspektiv

Olsen (2013, s. 61) deler inkludering inn i to ytterpunkter: et innenfra- og et utenfra-perspektiv. Inkludering i utenfra- perspektiv er slik inkludering kommer til uttrykk i ulike dokumenter og bestemmelser, slik som for eksempel i styringsdokumenter som skolens praksis bygger på (Olsen, 2013, s. 61). På den andre siden har vi inkludering i et innenfra-perspektiv. Den viser til en forståelse av inkludering slik den har blitt erfart (Olsen, 2013, s. 61). Eksempler på denne typen inkludering er hvordan en elev opplever å bli inkludert i ulike deler av skolens hverdagsliv, eller hvordan en lærer inkluderer elevene i sin yrkespraksis. Det er dette perspektivet som studien i denne oppgaven bygger på, samtidig som inkludering i et utenfra- perspektiv også kommer til uttrykk for å bidra til en forståelse av hvorfor inkludering skal ha en sentral plass i skolen.

2.2 Høyt skolefravær

Havik (2018, s. 18) er i sin forståelse av høyt skolefravær, opptatt av at det i all hovedsak handler om hvor mye undervisning eleven mister og går glipp av. Hvilken grad eleven opplever det utfordrende å gå på skolen har også en sentral plass i forståelsen av begrepet (Havik, 2018, s. 18). Det kan være mange årsaker til at en elev har høyt skolefravær. Sentrale eksempler er følelser av stress opp mot skolerelaterte tema, vanskeligheter hjemme, eller at eleven er innadventd og sliter med angst (Havik, 2018, s. 19, 61 & 62). Denne forståelsen av høyt skolefravær vil bli benyttet i denne oppgaven.

Rønhovde (2022) påpeker at det defineres som høyt skolefravær hvis en elev har mer enn 10 dager fravær fra skolen i løpet av ett semester. Altså hvis en elev har mer enn 20 dager fravær i løpet av et helt skoleår, vil det defineres som bekymringsverdig høyt (Rønhovde, 2022). Videre fokuserer hun på at et høyt fravær i skolen er bekymringsverdig på grunn av at det vil gå negativt ut over faglig og sosial læring. Det finnes lite forskning og kunnskap på akkurat hvor mange elever i dagens skole som har et høyt skolefravær, men Utdanning hentet i 2018 inn tall fra 32 kommuner, der det tydeliggjøres det at det er 22 200 elever i den norske grunnskolen som har et bekymringsfullt høyt fravær (Rønhovde, 2022). Etter den negative utviklingen som foregår innenfor tematikken, som skal fokuseres nærmere på senere i oppgaven, kan det tyde på at det blir stadig flere elever som går over denne såkalte fraværsgrensen.

3. Kontekstuelle opplysninger

I dette kapitlet redegjøres det for viktige kontekstuelle opplysninger. Disse opplysningene er svært relevante i henhold til spørsmålene som besvares i de kvalitative intervjuene, samt forskningsspørsmålene som har en viktig plass i dette prosjektet.

3.1 Skolens samarbeidsorganer

For å kunne hjelpe de elevene som har utfordringer av ulik grad, så er det ikke bare ulike tiltak og tilpasninger som vil iverksettes som er av betydning for elevene (Eide, 2022, s. 43). Det aller viktigste er nemlig de ressursene som er tilgjengelig på skolen (Eide, 2022, s. 43). Elevene er helt avhengige av å ha lærere og andre trygge voksenpersoner til å ha gode samtaler med (Eide, 2022, s. 43). Dette gjelder ikke bare med lærere, men også andre relevante samarbeidsorganer. Elevene er avhengige av å bli sett og hørt. Dette er helt essensielt for deres trygghet (Johannessen & Skotheim, 2018, s. 35).

Både tverrfaglig- og tverretatlig samarbeid er relevant og av stor betydning for lærere i skolen. Et tverretatlig samarbeid innebærer samarbeid mellom profesjonsutøvere som har ulik kompetanse (Haug, 2022, s. 17). Et slikt samarbeid kan eksempelvis være mellom lærere i skolen og ansatte i PPT (Haug, 2022, s. 17). På den andre siden har vi det tverrfaglige samarbeidet, som er samarbeid mellom ulike aktører som har ulikt fag, spesialområde eller ulik profesjon (Haug, 2022, s. 18). Med henvisning til dette vil et sentralt eksempel være samarbeid mellom to lærere som har ulik fagkombinasjon.

Dette delkapitlet tar for seg et utvalg av noen sentrale samarbeidspartnere som er viktig for å sikre inkludering av elever og som samtidig bidrar positivt i arbeidet med høyt fravær i skolen. Disse samarbeidsorganene har en sentral plass i denne oppgaven, ved at forskningsspørsmålene studerer disse nærmere opp mot temaet i denne oppgaven.

3.1.1 PPT

Pedagogisk- psykologisk tjeneste, som vanligvis blir forkortet PPT, er en tjeneste som finnes i alle kommuner (Opplæringslova, 1998, §5-6). Det er ikke alltid tilfellet at hver enkelt kommune har et PPT- kontor fysisk i sin kommune, men likevel skal alle ha lik tilgang på

tjenestene og mulighetene som PPT gir (Regjeringen, 2022). De tjenestene som PPT innehar er nyttige for skolen på flere måter, spesielt hvis lærere opplever at en elev ikke får et tilfredsstillende nok utbytte av den ordinære opplæringen (Haugen & Haugen, 2020, s. 38-39). Det er dette som er kjernen i PPT sitt arbeid. Læreren sender da gjerne en henvisning angående den bestemte eleven, med samtykke fra foreldre eller foresatte. Denne henvisningen inneholder en god beskrivelse av utfordringene de opplever at eleven har, og den hjelpen de ønsker for å kunne bedre forholdene og de utfordringene eleven står ovenfor. På grunnlag av dette undersøker PPT videre om eleven har behov for flere og andre tiltak enn det skolen har gjennomført og kan tilby. De vil også undersøke om eleven eventuelt har behov for spesialundervisning, der eleven ikke får et tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Videre bistår tjenesten også med råd og veiledning til lærere og andre ansatte i skolen, uten at det alltid må ligge en henvisning til grunn for dette. Lærere skal prøve ut ulike tiltak og gjøre en kartlegging av utfordringen de står overfor før de kontakter PPT (Haugen & Haugen, 2020, s. 38-39).

Når lærere har prøvd ut ulike tiltak for en elev og finner ut etter grundig vurdering at eleven fortsatt ikke får et tilfredsstillende nok utbytte av opplæringen, kontaktes PPT på nytt for utarbeidelse av en sakkyndig vurdering for eleven (Skoe & Bølstad, 2022, s. 74). Denne sakkyndige vurderingen og de andre arbeidsoppgavene til PPT blir oppsummert i Opplæringsloven §5-6, på følgende måte:

Kvar kommune og kvar fylkeskommune skal ha ei pedagogisk- psykologisk teneste. Den pedagogisk-psykologiske tenesta i ein kommune kan organiserast i samarbeid med andre kommunar eller med fylkeskommunen. Tenesta skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å leggje opplæringa betre til rette for elevar med særlege behov. Den pedagogisk- psykologiske tenesta skal sørgje for at det blir utarbeidd sakkunnig vurdering der lova krev det. Departementet kan gi forskrifter om dei andre oppgåvaene til tenesta (Opplæringslova, 1998).

3.1.2 BUP

BUP står for barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (Zahl- Olsen, 2018, s. 208). BUP sin hovedoppgave er arbeid med psykiske- og sosiale utfordringer blant barn og unge (Haugen & Haugen, 2020, s. 38). Det er ikke alle barn og unge som har psykiske vansker som får behandling av BUP. Dette henger i sammenheng med at det kun er de som lider av størst symptomtrykk som får hjelp og behandling her (Zahl- Olsen, 2018, s. 210). Det er lidelser slik

som atferdsforstyrrelser, angst, depresjon og ADHD som er av overvekt blant lidelser som behandles hos BUP (Zahl- Olsen, 2018, s. 210). Til slutt kommer det frem at BUP har en viktig oppgave med å forstå de utfordringene barnet har, håndtere de og være med på å gjøre de mindre. På grunnlag av dette blir de dermed en svært viktig samarbeidspartner for lærere i skolen (Zahl- Olsen, 2018, s. 218).

3.1.3 Skolehelsetjenesten

Skolehelsetjenesten er en gratis tjeneste som er tilgjengelig for alle elever i dagens skole. Helsenorge (2020) påpeker at «[f]ormålet til skolehelsetjenesten er, i samarbeid med skolen, å fremme elevenes helse, trivsel og læring og å øke deres helsekompetanse». Dette innebærer at skolehelsetjenesten har en hovedoppgave med å samarbeide med lærere og andre ansatte i skolen for å sikre at alle elever trives og har det bra på skolen. Videre skal de også arbeide for at alle elever utvikler en god helse. Alle disse faktorene er sentrale for elevenes utgangspunkt for læring og utvikling. Skolehelsetjenesten har også kunnskap og mulighet til å komme i kontakt med andre helsetjenester og tilbud, slik som blant annet psykolog og lege, hvis dette er noe eleven har et ønske om og et behov for (Helsenorge, 2020). De ansatte i skolehelsetjenesten har en annen og en mer spisset kompetanse opp mot ulike helsemessige plager enn det en lærer har (Skoe & Bølstad, 2022, s. 76).

3.1.4 Samarbeid mellom skole og hjem

Samarbeidet mellom skole og hjem er godt beskrevet i ulike deler av skolen sine sentrale forskrifter, og i hva lærere og skole skal vektlegge i sin yrkespraksis. I overordnet del av læreplanverket kommer skole-hjem-samarbeidet til uttrykk ved at «[o]pplæringen skal skje i samarbeid og forståelse med hjemmet, og samarbeidet skal bidra til å styrke elevenes læring og utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). Mer utfyllende vektlegger forskrift til opplæringsloven følgende om samarbeid med foreldre:

Foreldresamarbeid skal ha eleven i fokus og bidra til eleven sin faglige og sosiale utvikling. Eit godt foreldresamarbeid er ein viktig ressurs for skolen for å styrkje utviklinga av gode læringsmiljø og skape læringsresultat som mellom anna fører til at fleire fullfører vidaregåande opplæring (Forskrift til opplæringsloven, 2006, § 20-1).

Dette innebærer at lærere har et ansvar og en plikt for å legge til rette for et godt samarbeid med hjemmet, siden de både er en ressurs for skolen, men også fordi et godt samarbeid vil kunne bidra til en positiv faglig og sosial utvikling hos eleven (Samnøy, 2015, s. 44). Det er lærerne og de ansatte i skolen som har hovedansvaret med å legge til rette for dette samarbeidet (Samnøy, 2015, s. 44).

Det er svært viktig at det blir fokusert på en god kommunikasjon mellom skole og hjem, siden det vil være en positiv faktor for elevenes læringsmiljø (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). Videre vil også samarbeidet ha en god innvirkning på elevenes oppvekstsvilkår og miljøet som er rundt eleven. Når samarbeidet mellom skole og hjem er godt, vil dette kunne virke inn på foreldrene sine holdninger til elevenes skolegang, der de blant annet blir opptatt av at elevene skal legge inn en god innsats i skolearbeidet, være til stede på skolen og andre positive faktorer ved elevenes skolegang (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). Det er foreldrene som kjenner barnet sitt best og de kan dele informasjon, erfaringer og kunnskap. Dette vil også gjelde skolen, ved at det er viktig at lærere gir informasjon om hva som foregår på skolen, og deler de erfaringer og opplevelser som etableres sammen med eleven (Samnøy, 2015, s. 109-110). Blir dette gjennomført på en god måte, vil samarbeidet bli best mulig, og elevens beste blir satt i fokus.

4. Forskning og litteratur

I dette kapittelet vil jeg først redegjøre for det teoretiske grunnlaget jeg har valgt i denne oppgaven. Videre vil det presenteres relevant teori om inkludering og skolefravær, der nasjonal og internasjonal forskning vil bli benyttet. Først redegjøres det for skolefravær og ulike former for fravær i skolen, deretter presenteres kort hvilke tiltak som kommer til uttrykk i litteraturen som nyttige for disse elevene, samt hvilke konsekvenser som et høyt fravær i skolen kan føre til. Videre vil det presenteres teori og forskning om inkludering opp mot elever med høyt fravær i skolen. Til slutt vil det redegjøres kort for hva psykisk helse er og på hvilke måter det kan komme til uttrykk i skolen. For å finne relevant teori og tidligere forskning på emnet, har jeg benyttet meg av Oria og Google Scholar.

4.1 Urie Bronfenbrenner sin utviklingsøkologiske modell

Jeg har valgt å benytte meg av Urie Bronfenbrenner sin utviklingsøkologiske modell (Bronfenbrenner, 1979). Denne tar for seg ulike nivåer, der alle er opptatt av hvordan faktorer og miljøer rundt mennesket alle er viktige for menneskets utvikling (Bronfenbrenner, 1979). Bruken av denne teorien og modellen vil bidra til en helhet i prosjektet og samtidig sikre en felles forståelse. Dette underkapittelet tar dermed for seg en presentasjon av hans teori og sentrale synspunkter.

Urie Bronfenbrenner ga i 1979 ut boken *The ecology of human development*, der hans tanker rundt mennesket sin utvikling kommer frem (Bronfenbrenner, 1979). Bronfenbrenner sin teori er gjerne kjent for å være en systemteori, og hans teori har i senere tid fått en gjeldende plass for utdanningsfeltet (Anderson et al., 2014, s. 27). I følge Imsen (2020, s. 409-410) var Bronfenbrenner svært opptatt av at barn sin utvikling måtte undersøkes i en helhetlig sammenheng. Ulike tilnæringsmåter mente at kun barnet som et selvstendig individ skulle være i fokus, og at ulike miljøer, sosiale relasjoner og samspill som barn deltar i ikke var av særlig stor betydning for barnet sin utvikling. Slike tilnæringsmåter stilte Bronfenbrenner seg kritisk til (Imsen, 2020, s. 409-410). Han mente derimot at man måtte se på faktorer slik som barnets oppvekstmiljø, biologiske faktorer og den psykologiske utviklingen, fordi disse var svært viktige for barnets utvikling. Videre måtte disse også ses i sammenheng med hverandre (Imsen, 2020, s. 409-410). Dette viser til hans synspunkt om at det er svært viktig

at barnet forstås og studeres i de ulike kontekster og sammenhenger som det naturlig er en del av. Til slutt viser dette til begrepsbruken hans der hans teori blir kalt *bioøkologisk* (Imsen, 2020, s. 410).

Videre er det viktig å nevne at Bronfenbrenner ikke kun var opptatt av å studere barnet i de ulike miljøene de er en del av og hvordan disse har påvirkning på barnet. Han var også opptatt av å se på hvordan de ulike miljøene sto i sammenheng til hverandre og hvordan de var avhengig av hverandre. Et viktig punkt ved hans teori er hans mening om at de miljøene som barnet ikke har direkte kontakt med, også er av like sentral betydning for barnet som de miljøene som barnet er i direkte kontakt med (Imsen, 2020, s. 411).

Imsen (2020, s. 415) legger vekt på at Bronfenbrenner sin teori bidrar til å sikre at vi alltid reflekterer og tar flere forhold til betraktning samtidig. Dette vil også være av sentral betydning i skolesammenheng, der man vil danne seg et helhetlig inntrykk av eleven ved å benytte seg av og reflektere over flere opplysninger på samme tid. Videre vil det også være viktig å legge fokuset sitt på alle elementer ved eleven, der man blant annet tar hensyn til oppvekst, forhold rundt familie, fritiden til eleven og hvordan disse forholdene står i sammenheng til hverandre. Dette er helt essensielt når man skal sikre gode betingelser for barn og unge sin oppvekst (Imsen, 2020, s. 415). Bronfenbrenner sin teori kan knyttes til ulike sammenhenger og tema, og kan gjerne brukes som et veiledende hjelpemiddel mot temaet om mental helse (Eriksson et al., 2018, s. 416).

Bronfenbrenner har i sin utviklingsteori følgende fire systemer: mikro-, ekso-, meso- og makrosystemet (Bronfenbrenner, 1979, s. 22).

4.1.1 Mikrosystemet

Det første systemet kalles i følge Bronfenbrenner for mikrosystemet (Bronfenbrenner, 1979, s. 7). Her settes mennesket og barnet i sentrum, mens de nære relasjonene vil sirkulere rundt. Dermed kobles dette systemet opp mot de menneskene som barnet er i direkte kontakt med. Dette er mennesker som barnet har en nær relasjon med og som dermed vil kunne være svært innflytelsesrike (Bronfenbrenner, 1979, s. 7). Eksempelvis nevner Bronfenbrenner (1979, s. 22) at dette kan være relasjoner slik som hjemmet, barnehage og skole. Barn som tilhører samme jevnaldergruppe og mennesker i nabolaget rundt barnet, vil også tilhøre mikrosystemet (Imsen, 2020, s. 413). De rollene og relasjonene som eksempelvis lærere og medlemmer i familien har, er det som vil utgjøre nettverket av de relasjonene som barnet er en del av (Imsen,

2020, s. 413). Mikrosystemet vil dermed innebære relasjoner slik som lærere, ansatte i skolen, klassemiljø og andre tilgjengelige ressurser i skolen (Anderson et al., 2014, s. 29).

4.1.2 Mesosystemet

Det andre systemet Bronfenbrenner har i sin modell er mesosystemet (Bronfenbrenner, 1979, s. 25). I følge Bronfenbrenner (1979, s. 25) omfatter mesosystemet to eller flere systemer eller settinger som barnet aktivt deltar i. Eksempler på dette vil være skole-hjem-samarbeidet, og skolen som helhet der det er flere forskjellige aktører som er i direkte kontakt med barnet. Dermed vil også mesosystemet være et system av mikrosystemer. Barnet sitt mesosystem vil utvikle seg og utvides når barnet danner og kommer inn i nye miljøer (Bronfenbrenner, 1979, s. 25). Videre legger Imsen (2020, s. 412) sitt fokus på at i dette systemet vil det være naturlig, og av stor betydning å studere flere av elevens nærmiljøer på samme tid. Dette vil sikre at man får frem samspillet og sammenhengen som kan vise seg mellom dem. På denne måten vil man dermed kunne danne en forståelse av at det som foregår i en situasjon, vil kunne påvirke en annen situasjon. Det samme vil gjelde angående endringer. Blir det gjennomført endringer i ett miljø eller i en relasjon, vil det kunne påvirke til endringer i en annen (Imsen, 2020, s. 412). Mesosystemet sikrer dermed en forståelse av at faktorene som befinner seg i mikrosystemet ikke er isolerte fra hverandre, men at de står i en viktig sammenheng. De er dynamiske påvirkninger som er rundt eleven som vil befinne seg i midten (Anderson et al., 2014, s. 29).

4.1.3 Eksosystemet

Videre kommer eksosystemet (Bronfenbrenner, 1979, s. 25). Dette systemet inneholder ulike systemer som barnet ikke direkte har noen form for deltakelse i, men som likevel vil ha en sentral påvirkning på barnet (Bronfenbrenner, 1979, s. 25). Et eksempel på dette kan være foreldrene sin arbeidssituasjon, som vil være sentrert rundt foreldrene til barnet, men som likevel vil kunne påvirke barnet på ulike måter (Imsen, 2020, s. 413). Et annen eksempel vil kunne være skoleklassen som et eldre søsken hører til, og nettverket av venner som foreldrene har (Bronfenbrenner, 1979, s. 25). I skolesammenheng så er ikke faktorene i eksosystemet noe eleven har i sitt umiddelbare nærmiljø, men det er faktorer som likevel har en sentral påvirkning på eleven sin skolegang. Eksempelvis kan dette være skolens retningslinjer, prosedyrer som skolen har og verdier som skolen skal fremme (Anderson et al., 2014, s. 29).

Til slutt nevner Imsen (2020, s. 412) at lokale samfunnsinstitusjoner også vil tilhøre eksosystemet.

4.1.4 Makrosystemet

Til slutt i Bronfenbrenner sin systemteori kommer makrosystemet (Bronfenbrenner, 1979, s. 26). Dette systemet innebærer ulike kulturer og systemer som vil ha en sentral plass i de tidligere systemene (Bronfenbrenner, 1979, s. 26). Dette kan handle om at forholdet mellom skole og hjem vil være forskjellige i ulike land, fordi det er ulike kulturer som ligger til grunn (Bronfenbrenner, 1979, s. 26). Imsen (2020, s. 413) nevner at makrosystemet også vil inkludere de nivåene på samfunnsnivå som ligger ovenfor ulike systemer. Dette kan eksempelvis være det økonomiske systemet, helsevesenet og ikke minst utdanningssystemet. Videre innebærer også makrosystemet at skolen har ulike verdier de skal fremme i sin praksis, som er bestemt av overordnede forhold (Imsen, 2020, s. 413). Med grunnlag i denne forståelsen kan man si at faktorene som befinner seg i makrosystemet er utenfor skolen sitt fysiske miljø. I tillegg til elementer som er nevnt ovenfor, så vil også skolens læreplan tilhøre dette systemet, siden læreplanen er av stor betydning for hvordan skolens praksis blir utøvd (Anderson et al., 2014, s. 29-30).

4.1.5 Bronfenbrenner og inkluderende utdanning

Inkludering i skolen er en sosial konstruksjon, som kommer til uttrykk ved at den er helt avhengig av relasjoner mellom mennesker og andre systemer i samfunnet (Anderson et al., 2014, s. 27). Teorien av Bronfenbrenner (1979) bidrar til en organisering av de faktorene som er sentrale i barnet sin utvikling og til en forståelse av hvordan disse har påvirkning på inkluderingen som foregår i skolen. Dette kommer til uttrykk ved et fokus på at eleven er i sentrum og de andre faktorene er lokalisert rundt eleven og i forhold til elevens pedagogiske miljø (Anderson et al., 2014, s. 27). Disse vil påvirke eleven i ulik grad (Imsen, 2020, s. 411).

Hvor stor opplevelse av inkludering eleven har vil variere etter hvor de ulike systemene er plassert etter den faktoren de befinner seg i. Det vil for eksempel være utfordrende og vanskelig for en lærer å endre på faktorer som befinner seg i makrosystemet, siden mange av disse faktorene bestemmes ikke av lærerne selv, men av nasjonale føringer og myndigheter (Anderson et al., 2014, s. 30).

Bronfenbrenner sin teori gir et rammeverk som bidrar til å øke den kunnskapen og forståelsen man har av hvordan inkluderende opplæring er konstruert i ulike miljøer og systemer. Den bidrar også til en forståelse av hvilke konsekvenser inkluderende opplæring gir for alle elever i skolen (Anderson et al., 2014, s. 30).

4.2 Skolefravær

I følgende underkapittel vil det presenteres sentral teori og forskning som er svært relevant med henhold til fravær i skolen. Her vil det ligge et fokus på forskjellige typer fravær og hva slags konsekvenser et høyt fravær i skolen kan føre til.

4.2.1 Dokumentert og udokumentert fravær

Et viktig skille i elevenes fravær ligger i om fraværet er dokumentert eller udokumentert. Havik (2018, s. 26) legger vekt på at rundt 80% av elever i skolen har fravær som er dokumentert. I dette ligger det at fraværet bygger på gyldige grunner til at elevene er borte fra skolen. Noen eksempler på en slik form for fravær kan være en legetime, at eleven er syk, at det feires religiøse høytider eller at eleven har fått permisjon fra skolen over en periode (Kearney, 2008, s. 264).

På den andre siden ligger udokumentert fravær (Havik, 2018, s. 26). Dette er fravær som ikke eleven har dokumentasjon på, og dermed ikke kan anses som å være en gyldig grunn til være borte fra skolen (Havik, 2018, s. 26). Årsaker til slikt fravær kan for eksempel være at eleven ikke ønsker å være på skolen på grunn av liten motivasjon eller at foreldre og elev har et negativt syn på skolen eller utdanning generelt. Ved tilfeller der foreldrene har en innvirkning på elevens fravær vil dette gjerne kalles for foreldremotivert fravær (Havik, 2018, s. 26). Her er det foreldrene som holder barna hjemme fra skolen av ulike årsaker. En årsak til dette kan eksempelvis være psykisk sykdom hos foreldrene, eller at det foregår mishandling i hjemmet som foreldrene ønsker å skjule (Havik, 2018, s. 38). En høy andel av udokumentert fravær vil kunne føre til store konsekvenser for eleven.

4.2.2 Konsekvenser av høyt skolefravær

Kearney (2008, s. 267) nevner at når en elev har et høyt fravær fra skolen så vil ikke dette bare være en utfordring for eleven selv. Dette vil også kunne påvirke elevens foreldre og foresatte, og dermed bli en vanskelig situasjon som oppleves utfordrende for begge parter. Dette kan føre til en dårlig relasjon og konflikter mellom de foresatte og barnet. Videre kan dette føre til en økt forverring av fraværet (Kearney, 2008, s. 267).

Kearney (2008, s. 268-270) legger videre vekt på at høyt skolefravær kan bidra til en utvikling av angst og depresjon, der det stadig blir verre å være tilstede på skolen. Denne utviklingen kan vare utover i det voksne liv og dermed føre til at det blir behov for økt oppfølging av helsevesenet. Det viser seg også at det gir større muligheter for at eleven oppsøker miljøer med kriminalitet og bruk av narkotiske stoffer (Kearney, 2008, s. 268-270). Ved høyt skolefravær i ungdomsskolen øker muligheten for negative konsekvenser for videregående opplæring og videre utdannings- og arbeidsliv. Dette kan handle om at fraværet vil fortsette og at eleven dermed mister mye viktig kunnskap og ferdigheter. Dermed vil det kunne bli utfordrende å tilegne seg kunnskaper i senere utdanningsløp. Til slutt viser forskning at sjansen for at eleven dropper helt ut av skole og utdanning øker i samsvar med høyt skolefravær (Kearney, 2008, s. 268-270).

4.3 Inkludering i skolen

4.3.1 Et historisk overblikk

I følge Olsen (2013, s. 14-15) har ikke inkluderingsbegrepet alltid vært like gjeldende i norsk skole og generelt i det norske samfunnet. I den norske skole var det begrepene og tankene rundt segregering og integrering som i lang tid sto i fokus. De elevene som trengte ekstra oppfølging ble sett på som en gruppe som ikke tilhørte folkeskolen, altså det som også ble kalt normalskolen. Disse elevene ble sendt til egne spesialskoler. Dette kunne være elever som hadde utfordringer med for eksempel atferd, syn- og hørsel eller ved språk- og talefunksjoner (Olsen, 2013, s. 14-15). Senere ble bruken av integrering i skolen sterkt kritisert fordi det gjaldt den gruppen av elever som ikke tilhørte den ordinære opplæringen, og dermed ikke alle elever i skolen. På grunnlag av dette kom inkluderingsbegrepet i bruk i skolen. I dag er inkludering et sentralt prinsipp som sørger for at alle elever får en god opplæring (Olsen, 2013, s. 14-15).

4.3.2 Inkludering i dagens skole

Det kommer frem i overordnet del av læreplanen at «[s]kolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Den norske skole har ulike prinsipper for opplæring som gjelder alle elever. Et av disse prinsippene er at «[s]kolen skal være inkluderende slik at den enkelte skole kan gi alle elever et forsvarlig eller tilfredsstillende opplæringstilbud» (Nordahl & Overland, 2015, s. 13).

Det kan være utfordrende å bidra til en skole som oppleves som inkluderende for alle (Morken, 2016, s. 165). Spesielt vil dette kunne gjelde de elevene som har et høyt skolefravær, siden de er i mindre grad til stede på skolen enn andre elever. Likevel så skal skolen være inkluderende for alle siden den også skal ha plass til alle. Skolen skal legge til rette for at elevene både er faglig, sosialt og fysisk inkludert (Nordahl & Overland, 2021, s. 17). Elevene skal være inkludert i det som foregår på skolen, og ved det som skal læres og tilegnes i skolen (Hølland, 2021, s. 40). Forskning viser at elever lærer og utvikler seg der lærere legger vekt på å utvikle inkluderende læringsmiljøer (Nordahl & Overland, 2021, s. 6). Dette kan knyttes opp mot at ved å sikre et godt og inkluderende miljø, blir alle bli sett for den de er og alle får muligheten til å delta (Wendelborg, 2022). Med en vektlegging av dette prinsippet vil tanken om inkludering også bli overført til elevene. Dette kan sørge for at elevene ser viktigheten av inkludering og dermed vil sørge for at sine medelever blir inkludert.

I følge elementer som kommer frem i Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15), er en sentral forutsetning for at inkludering kan skje i skolen at lærere bygger og utvikler et læringsmiljø som både er trygt og støttende for elevene. Dette er helt grunnleggende for at elevene skal få utvikle seg både faglig og sosialt. I tillegg virker et godt læringsmiljø positivt inn på elevenes helse og trivsel (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). For at elevene skal kunne inkluderes og samtidig utvikle seg på en tilstrekkelig måte, er man helt avhengig av at opplæringen blir tilpasset hver enkelt elev (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17).

4.3.3 Skolens tre former for inkludering

Nordahl & Overland (2021, s. 17) deler inkludering i skolen inn i tre ulike former. Den første, faglig inkludering, knyttes til at eleven blir inkludert ved at den får et utbytte av opplæringen som er tilfredsstillende for akkurat den eleven (Nordahl & Overland, 2021, s. 17). Dette kan

blant annet handle om at eleven er en aktiv deltaker i de ulike aktivitetene i skolen og dermed sitter igjen med et godt læringsutbytte (Nordahl & Overland, 2021, s. 17). Nilsen (2017, s. 27) sier følgende om den faglige inkluderingen:

Det har å gjøre med i hvilken grad elevene arbeider sammen om noe, om de deler et visst felles faglig innhold, om de arbeider med felles oppgaver, og også om de tar del i felles arbeidsmåter og aktivitetsformer som del av det faglige arbeidet og innholdet (Nilsen, 2017, s. 27).

Den andre formen for inkludering, handler om sosial inkludering. Det vil si at eleven er inkludert i et felleskap sammen med andre (Nordahl & Overland, 2021, s. 17). Den sosiale inkluderingen kan være at eleven har venner og noen å være sammen med i friminuttet. Videre kan det også knyttes til om eleven er inkludert sosialt i det samspillet som foregår i en klasse (Nordahl & Overland, 2021, s. 17). Innenfor den sosiale inkluderingen er relasjoner et viktig stikkord (Nilsen, 2017, s. 26). Dette vil gjelde både relasjoner mellom elevene, men også mellom elevene og lærerne (Nilsen, 2017, s. 27). En viktig del av sosial inkludering knyttes også til hvordan elevene bidrar i klassen og i arbeidet som foregår med de andre elevene. Dette er en kilde som påvirker alle elevenes trivsel i skolen og følelse av tilhørighet til en gruppe (Nilsen, 2017, s. 27).

Til slutt kommer psykisk inkludering, der kjernen ligger i om eleven føler at den blir inkludert (Nordahl & Overland, 2021, s. 17). Her er den faktiske opplevelsen og følelsen hos eleven som er i sentrum. Det blir viktig å se på om eleven blir inkludert i det sosiale fellesskapet i skolen og i de faglige elementene som inngår i skolen (Nordahl & Overland, 2021, s. 17).

4.4 Tilpasset opplæring

Dagens skole skal virke inkluderende uavhengig av hvilke forutsetninger hver enkelt elev har (Morken, 2016, s. 172). Fagfornyelsen legger fokus på at alle elever kommer inn i skolen med ulike forventninger, erfaringer og behov (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Skolen skal møte alle disse ulike forventningene og bidra til alle elever får gode og likeverdige muligheter for læring og utvikling. Dette bidrar til at lærere må ha kunnskap og innblikk i hvordan hver enkelt elev trenger oppfølging, hvordan de lærer, hvilke forkunnskaper de innehar og hvordan de kan utvikle seg på best mulig måte (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). At lærere ser, respekterer og anerkjenner hver enkelt elev og at alle er forskjellig, er en helt grunnleggende forutsetning for tilpasset opplæring (Nordahl & Overland, 2021, s. 7).

Prinsippet om tilpasset opplæring gjelder alle elever (Nordahl & Overland, 2021, s. 21). I dette ligger det at det er en viktig forskjell og et skille på tilpasset opplæring og spesialundervisning. Tilpasset opplæring gjelder både for de elevene som tilhører den ordinære opplæringen, og de elevene som har fått innvilget spesialundervisning (Nordahl & Overland, 2021, s. 21). På den andre siden gjelder spesialundervisning kun for de elevene som ikke får et tilfredsstillende nok utbytte av den ordinære opplæringen og de tilpasningene som kan gjøres innenfor den (Mjøs et al., 2020, s. 16).

Tilpasset opplæring deles gjerne inn i en smal og en vid retning (Haug, 2020, s. 23). Den smale forståelsen av tilpasset opplæring knytter seg til tilpasninger som blir gjort til enkeltelever og elever i mindre grupper. Her ligger fokuset på at innhold og arbeidsmetoder skal tilpasses til den enkelte elev slik at eleven får et godt utbytte (Haug, 2020, s. 23). På den andre siden ligger den vide forståelsen av tilpasset opplæring (Haug, 2020, s. 23). Den handler om at lærernes tilpasninger skal fungere godt for hele klassefellesskapet, og ikke kun for den enkelte elev. Her er det tilpasninger som blir gjort innenfor den ordinære opplæringen som står i fokus, og dermed at denne skal gagne alle elevene i klassen (Haug, 2020, s. 23).

Overordnet del av læreplanen legger vekt på at de tilpasninger som gis til elevene, skal i størst mulig grad skje innad i fellesskapet som eleven er en del av (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). Håstein & Werner (2020, s. 29) legger vekt på at inkludering er en viktig verdi under tilpasset opplæring. Det vektlegges at «[a]lle elever skal lære i et inkluderende fellesskap og ha nytte av opplæringen som gis» (Håstein & Werner, 2020, s. 29).

4.4.1 Lærernes rolle og betydning

Læreres rolle i arbeidet om tilpasset opplæring er av stor betydning. En lærer må være bevisst på sin rolle og sin undervisning, fordi alle elever skal få et utbytte av opplæringen som læreren legger opp til. For at opplæringen skal bli tilpasset alle elever, er lærerens klasseledelse et viktig nøkkelbegrep. I sammenheng med klasseledelse ligger det blant annet måten læreren underviser på, der faktorer som stemmebruk, kroppsspråk, måten du beveger deg i klasserommet og hvor læreren fester blikket sitt av sentral betydning (Rønhovde, 2022, s. 43). Videre kommer relasjoner, både til elever men også til foreldre og foresatte (Rønhovde, 2022, s. 43). For å kunne sikre en god tilpasset opplæring, er det viktig at læreren har en god relasjon til hver enkelt elev. I dette ligger det at læreren legger inn en innsats i å bli kjent med elevene

for å kunne forstå deres behov, både mot de faglige forutsetningene de har, men også mot de mer sosiale faktorene og elementene som eleven har behov for (Rønhovde, 2022, s. 43). Det er viktig at læreren og foreldrene sammen jobber mot felles mål og informerer hverandre med relevant informasjon om eleven (Rønhovde, 2022, s. 43). Dette er en viktig faktor for at tilpasset opplæring blir gjennomført på en god måte (Rønhovde, 2022, s. 43).

Videre må læreren sikre at undervisningen blir variert. Dette vil sikres ved blant annet at læreren ikke holder seg til en bestemt måte å undervise på, men varierer på måten innholdet fremvises, samt måten elevene skal arbeide med fagstoffet på. På denne måten vil undervisningen og opplæringen bli tilpasset til hver enkelt elev og dens forutsetninger, fordi det møter alle elever sine forskjellige behov. Mangfoldet som finnes av elever blir dermed satt i sentrum (Rønhovde, 2022, s. 44). Til slutt er differensiering av elevenes opplæring et viktig element for å sikre at alle elevers opplæring blir tilpasset (Hølland, 2021, s. 16).

4.5 Differensiering

Differensiering er et begrep som henger tett sammen med både prinsippet om tilpasset opplæring og inkludering. Differensiering handler om hva slags tiltak skolen og lærerne legger til rette for og benytter seg av for å sikre at eleven får et godt læringsutbytte (Hølland, 2021, s. 16). Dette handler, i likhet med tilpasset opplæring, om at læreren må variere på metoder han benytter seg av i undervisningen, men også variasjon innenfor det innhold og de aktiviteter som skjer i ulike læringssituasjoner (Hølland, 2021, s. 16). Dette vil sikre at hver enkelt elev blir sett, og dermed får et godt utbytte som er i tråd med deres behov og forutsetninger (Hølland, 2021, s. 16). Differensiering gjør det mulig å møte variasjonen og mangfoldet av elever som finnes i et klasserom på en god måte. Differensiert opplæring sikrer ikke bare at alle elever blir inkludert, men også at det blir satt et fokus på de forutsetninger hver enkelt elev har for læring og utvikling. På grunnlag av dette får alle elever mulighet til å utvikle sitt potensial til det fulle (Idsøe, 2020, s. 13-14).

Differensiering i skolen deles normalt inn i to ulike former: Pedagogisk- og organisatorisk differensiering (Grepperud & Skrøvset, 2012, s. 59-60).

4.5.1 Pedagogisk differensering

Først kommer den pedagogiske differensieringen (Grepperud & Skrøvset, 2012, s. 60). Der ligger fokuset på de ulike tiltak lærere og ansatte i skolen gjør innenfor rammen av klassen (Grepperud & Skrøvset, 2012, s. 60). Eksempelvis vil dette gjelde den hjelpen og de tilpasningene lærerne gir hver enkelt elev. Pedagogisk differensiering kan komme til uttrykk ved at eleven benytter seg av forskjellige kilder til læring, etter hva eleven får et godt utbytte av (Grepperud & Skrøvset, 2012, s. 60). Videre kan det være at eleven får litt lenger tid på arbeidet sitt, eller får litt flere oppgaver enn flertallet av elevene for å sikre at denne eleven får et så godt læringsutbytte som mulig, og samtidig får brukt sitt potensial. Til slutt vil også pedagogisk differensiering vise seg ved det ferdige resultatet eleven skal levere, altså at produktet kan være forskjellig fra gang til gang (Grepperud & Skrøvset, 2012, s. 60). På denne måten er pedagogisk differensiering med på å møte alle elever i skolen, både de elevene som har behov for ekstra oppfølging på grunn av vanskeligheter med det faglige innholdet, og de elevene som trenger ekstra faglige utfordringer for så på denne måten å bli møtt med en opplæring som er i tråd med deres potensial (Idsøe, 2020, s. 16).

4.5.2 Organisatorisk differensering

Til slutt kommer den organisatoriske differensieringen, som handler om hvilke tiltak som læreren setter inn i undervisningen og i opplæringen. Dette kan knyttes til ulike pedagogiske verktøy som læreren kan benytte (Børte et al., 2016, s. 23). Videre kan denne formen for differensiering knyttes til hvilke måter lærerne deler opp elevene inn i grupper, der det i dag er vanligst å dele inn elevene etter alderstrinn, og dette danner en klasse (Grepperud & Skrøvset, 2012, s. 59). Mindre vanlig er det å dele inn en klasse inn i ulike grupper. Dette kan komme til uttrykk ved å dele inn i jentene i en gruppe og guttene i en annen gruppe (Grepperud & Skrøvset, 2012, s. 59). Organisatorisk differensiering vil også foregå hvis noen elever blir tatt ut av klassen for å sitte med skolearbeid på et grupperom. Deler av den organisatoriske differensieringen har blitt utsatt for kritikk, og er dermed noe læreren må tenke nøye over ved benyttelse av (Grepperud & Skrøvset, 2012, s. 59).

Pedagogisk- og organisatorisk differensiering henger tett sammen og er begge avhengige av hverandre for å sikre en praksis i skolen der alle elever blir møtt og inkludert (Idsøe, 2020, s. 16).

Forskning som kommer til uttrykk i Folkehelse rapporten som er gjennomført av Folkehelseinstituttet, viser at prosentandelen blant barn og unge som sliter med psykiske lidelser og utfordringer har økt, de siste ti årene (Bang m.fl., 2022, s. 1). Denne utviklingen vil kunne påvirke det fremtidige arbeidet i skolen, ved at det blir et større behov for økt kompetanse blant de ansatte i skolen, og ikke minst at det vil bli et behov for flere ressurser tilgjengelig for elevene.

4.6 Psykisk helse

Psykisk helse er et vidt begrep som inneholder flere ulike definisjoner. Helsenorge (2022) definerer psykisk helse ved å fokusere på at «[d]et handler om hvordan du oppfatter deg selv og andre, hvordan du har det i hverdagen og hvordan du takler utfordringer» (Helsedirektoratet, 2022). Den psykiske helsen knytter seg særlig opp mot menneskets tanker og følelser. En annen sentral definisjon kommer fra Sosial- og helsedirektoratet, der det uttrykkes at «[p]sykisk helse refererer til utviklingen av og evne til å mestre tanker, følelser, atferd og hverdagens krav i forhold til ulike livsaspekter. Det handler om emosjonell utvikling, evne til velfungerende sosiale relasjoner og evne til fleksibilitet» (NOU 2009:18, s. 134).

Ekornes (2018, s. 14) påpeker at å ha en god psykisk helse vil ikke kun innebære at man ikke er syk. Det handler i like stor grad om at man er i stand til å takle ulike påkjenninger og utfordringer man kan møte på (Ekornes, 2018, s. 14). Det påpekes videre at alle mennesker opplever perioder i livet der den psykiske helsen ikke er bra. Dette trenger ikke å bety at man har en dårlig helse, men kan heller bety at man har en dårlig periode (Ekornes, 2018, s. 14).

Norsk folkehelseinstitutt nevner at når man snakker om psykisk uhelse, er det vanlig å skille mellom psykiske plager og psykiske lidelser (Bang m.fl., 2022, s. 2). Det er en glidende overgang mellom disse to begrepene, der det ofte er vanskelig å skille mellom alvorlighetsgraden av de psykiske plagene og lidelsene som barn og unge kan ha utfordringer med (Bang m.fl., 2022, s. 2). Psykiske plager defineres som plager et menneske har, som oppleves som mer eller mindre belastende (Bang m.fl., 2022, s. 2). Et eksempel på dette kan være engstelse. I følge folkehelse rapporten fra 2022, som er gjennomført av folkehelseinstituttet (Bang m.fl., 2022, s. 2), vil de aller fleste barn og unge oppleve perioder i livet der de kjenner på psykiske plager. Dette trenger dermed ikke å bety at de har behov for en grundig oppfølging av helsetjenesten og de ulike tjenestene og ressursene som de innehar. Videre vektlegges det at det er vanskelig å finne et tydelig skille mellom hva som kjennetegnes

som lavt og høyt nivå av psykiske plager. Dette vil være forskjellig fra person til person (Bang m.fl., 2022, s. 2). Begrepet psykiske lidelser knyttes til lidelser som gjør at barn og unge opplever sterke utfordringer som setter en begrensning på deres hverdag. Dette kan være ulike lidelser, slik som blant annet depresjon og ulike former av angstlidelser. Ved slike lidelser er det ofte en større nødvendighet med tett oppfølging av helsetjenesten (Bang m.fl., 2022, s. 2).

4.6.1 Psykisk helse blant barn og unge i dagens skole

Eriksen & Bakken (2022, s. 35-36) nevner at dagens ungdom har i hovedsak en god fysisk og psykisk helse. En stor andel trives og har det bra blant sine venner, i skolen og i sin familie. De rapporterer at disse gir dem trygghet. Videre ser de også positivt på sin egen framtid (Eriksen & Bakken, 2022, s. 35-36). Likevel er det en betydelig andel av barn og unge som utvikler ulike psykiske vansker og utfordringer (Eriksen & Bakken, 2022, s. 34) En rapport fra Norsk folkehelseinstitutt (Bang m.fl., 2022, s. 4-5) melder at andelen av barn og unge som har fått en psykisk lidelse diagnostisert har økt betraktelig de siste ti årene. Dette gjelder spesielt hos jenter. Samme rapport viser til resultater fra en undersøkelse gjennomført i 2020, der det kommer frem at 9 prosent av guttene, og 25 prosent av jentene på ungdomstrinnet har et høyt nivå av psykiske plager. Dette gjelder spesielt ungdommer som sliter med angst og depresjon (Bang m.fl., 2022, s. 4-5).

Forskning gjennomført av Ung i Oslo i 2015 (Eriksen et al., 2017, s. 95-97) viser at de som er mest utsatt for å utvikle en dårlig psykisk helse, er de som opplever høy grad av stress på skolen og de som har en misnøye med egen kropp. Det er en sammenheng mellom kroppsbilde og depressive symptomer, spesielt hos jenter. Samme forskning viser videre at det er mange jenter som sliter med kroppspress, og mange opplever at hvis de skiller seg ut fra andre blir de møtt med negative kommentarer (Eriksen et al., 2017, s. 95-97).

Det er mange psykiske lidelser som kan ligge bak barn og unge sitt høye fravær i skolen. Folkehelseinstituttet sin rapport om folkehelse fra 2022 (Bang m.fl, 2022, s. 1) legger vekt på at det er ulike angstlidelser, tilpasningsforstyrrelser, depresjon og spiseforstyrrelser som er de mest utbredte psykiske lidelsene blant dagens barn og unge.

4.6.2 Ulike psykiske lidelser hos barn og unge

I dette underkapittelet vil det komme en presentasjon av de ulike psykiske lidelsene som er mest utbredt blant barn og unge i dagens skole. Det finnes svært mange ulike psykiske lidelser som vil være relevant å si noe om, men som det er ikke plass til å redegjøre for i denne studien. Dermed har jeg gjort et utvalg av de ulike psykiske lidelsene som i følge Folkehelse rapporten fra 2022 er de mest utbredte blant barn og unge i dag (Bang m.fl. 2022, s 2). Disse kan dermed også ha en innvirkning på elever som har et høyt skolefravær. De samme lidelsene vil også komme til uttrykk i funnene som er gjort og i den etterfølgende drøftingen.

Angst

Ulike former for angstlidelser er den psykiske utfordringen som er den største og mest utbredte blant barn og unge i dag (Bang m.fl., 2022, s.12). Det finnes ulike former for angstlidelser, men et fellestrekk ved disse er at de aller fleste kjennetegnes ved kroppslig eller fysisk ubehag. Dette kan for eksempel være kvalme eller smerter i mage og hode (Øverland & Bru, 2016, s. 46). Videre nevner Øverland & Bru (2016, s. 49) at angst også ofte viser seg ved lite søvn, noe som også vil kunne påvirke konsentrasjonsevnen. En svært vanlig konsekvens av angst er at man begynner å unngå ulike situasjoner, slik som for eksempel skole og å være sosial fordi det er disse situasjonene som bringer frem ubehag. Mange er ansente i hverdagen på grunn av frykt for angstsymptomene. Dette innebærer at mange sliter med stivhet i kroppen, og dermed ofte blir raskt slitne (Øverland & Bru, 2016, s. 49). Det som overordnet kjennetegner angstlidelser er at man bekymrer seg mye og ofte får symptomer på angst i dagligdagse situasjoner og oppgaver som preger hverdagen (Helsebiblioteket/BMJ, 2021). Dette vil dermed kunne påvirke skolehverdagen og elevenes utbytte av opplæringen.

Depresjon

Angst henger gjerne sammen med depresjon (Berge, 2021). Dette viser seg ved tre av fire tilfeller (Berge, 2021). Depresjon er en psykisk lidelse som handler om at man har en så sterk opplevelse av å være trist og nedstemt, der dette påvirker hverdagen til den enkelte i svært stor grad. Depresjon som lidelse er også med på å prege måten man tenker på, der negative tanker påvirker tankesettet (Berge, 2021). Videre blir det nevnt at det er vanlig å føle på en håpløshet, både når man ser på livet som helhet og når man står overfor mindre oppgaver. De fleste mennesker vil ha korte perioder der man føler seg trist og energiløs, som er helt normalt (Berge, 2021). Dette vil ikke være depresjon, fordi depresjon skiller seg ut ved at det varer

over en lengre periode, og man kan føle på at ingenting har noe særlig betydning (Berge, 2021). Det blir det negative som opptar personen sitt fokus (Berge, 2021).

Depresjon kan både gi kroppslige og psykiske symptomer (Berge, 2021). Depresjon hos barn og unge viser seg ofte ved vanskeligheter med å konsentrere seg, dårligere resultater på skolen, en følelse av å ikke mestre og at de føler seg verdiløse. Dette kan gi negative utslag på søvn, følelse av nedstemthet, lite interesse for aktiviteter, samt mangel på energi (Helsebiblioteket/BMJ, 2022).

Varigheten på en depresjon kan variere, der det for noen er en kort periode, mens for andre kan det vare helt opp til et halvt år (Berge, 2021). Noen vil føle på få symptomer, mens andre blir preget av flere symptomer samtidig. Sistnevnte kobles gjerne opp mot en alvorlig form av depresjon (Berge, 2021).

Stress og press blant elever

En andel av dagens ungdom rapporterer at de opplever stress i hverdagen (Bakken, 2022, s. 36). I flere tilfeller er stress en positiv ting, ved at det bidrar til et sterkt fokus på de oppgavene man står ovenfor. På den andre siden kan presset utvikle seg i en negativ retning. Dette kan forstås ved at man ikke har de ressurser tilgjengelig som trengs for å kunne håndtere presset, og at det dermed utvikler seg til å bli en forstyrrelse og en ubalanse. Dermed blir dette en faktor som påvirker den psykiske helsen på en negativ måte (Bakken, 2022, s. 36).

Forskning som er gjennomført av velferdsinstituttet NOVA fra 2022, som viser til svært relevant forskning blant barn og unge i Norge, viser at det er på skolen og ved skolefaglige elementer at flertallet av dagens ungdom opplever press (Bakken, 2022, s. 36). Videre viser denne forskningen at det er stor variasjon i hvor mye press dagens ungdom føler på. Mange unge opplever ikke en særlig høy grad av press, og andre behersker godt det presset de møter på (Bakken, 2022, s. 32). Likevel er det en stor andel som opplever press som påvirker de negativt. Det er som allerede nevnt, skolepress som ungdommene rapporterer at de opplever som det største og mest utfordrende (Bakken, 2022, s. 32). Videre er det slik at det skolerelaterte presset er størst i slutten av grunnskolen. Her viser forskning som er gjennomført av Velferdsforskningsinstituttet NOVA, at det er nærmere halvparten av jentene og rundt en fjerdedel av guttene som rapporterer at de opplever en høy grad av stress i denne perioden (Eriksen m.fl., 2017, s. 84). Skolepresset kommer gjerne til uttrykk ved at eleven føler på at

det alltid er noe som må gjøres, at man må prestere og få gode resultater. Samtidig er det mange som også blir stresset og føler på et press angående fremtiden og de muligheter som ligger der i henhold til fremtidig utdanning og arbeidsmuligheter (Eriksen & Bakken, 2020, s. 40). Stress blant barn og unge henger tett sammen med den mentale og psykiske helsen (Olsen & Holmen, 2018, s. 89).

Sosiale vansker

Sosiale vansker er et vidt begrep som kan knyttes til mange ulike utfordringer som mennesker kan ha. Det kan blant annet knyttes til psykososiale vansker, som forstås ved vansker med å passe inn og være sosial (Statlig spesialpedagogisk tjeneste, 2019, s. 5). Dette påvirker da barnet sin psykiske helse. Dette kan blant annet vise seg ved at barnet har utfordringer med å være sosial med andre mennesker, at barnet er deprimert, har vansker med å konsentrere seg, at barnet er mye alene og ikke minst ved at barnet stadig får et høyere fravær i skolen (Statlig spesialpedagogisk tjeneste, 2019, s. 5).

Havik (2018, s. 61) benytter seg av begrepet innadvendte elever. Disse kan ses i sammenheng med elever som har sosiale vansker. Disse elevene er stille og føler gjerne på en utrygghet i skolen. Det er svært vanlig at disse elevene holder seg i nærheten av skolens voksne. Videre er det heller ikke uvanlig at disse elevene endrer atferd (Havik, 2018, s. 61). Ogden (2015, s. 174-175) nevner at sosiale vansker blant elever i skolen kan komme til uttrykk ved elever som trekker seg unna andre elever. En årsak til dette kan være at eleven er redd for å bli avvist, eller at den har et negativt syn til seg selv og sine egne prestasjoner rundt andre mennesker. Videre kan det også ligge en frykt for å bli mobbet tilstede, der eleven er engstelig for å ikke ha noe å bidra med, eller for å si noe som ikke er passende i situasjonen. Dette kan dermed påvirke elevens atferd, og disse tankene og vanskene forsterkes gjerne på skolen (Ogden, 2015, s. 174-175). Dermed kan skolesituasjonen være svært utfordrende for disse elevene.

På grunnlag av dette får man en forståelse av at sosiale vansker gjerne henger i tett sammenheng med depresjon og sosial angst (Bru, 2011, s. 21). Ogden (2015, s. 173) forklarer at «[s]osiale angstlidelser kan mer formelt beskrives som vedvarende frykt for sosiale situasjoner eller situasjoner som krever prestasjoner». I dette ligger det at mange elever opplever en stor frykt for blant annet å bli latterliggjort, at symptomene på sin angstlidelse skal komme til uttrykk eller at noe galt skal skje når man er sammen med andre mennesker. Ogden (2015, s. 173) nevner videre at denne frykten er for mange så alvorlig at man velger å unngå situasjoner med andre mennesker eller der de opplever at de må prestere. Dette henger

for mange i sammenheng med at frykten er så intens og alvorlig at den ikke oppleves å få kontroll på av vedkommende. Sosial angst vil dermed kunne påvirke eleven svært negativt, der dette ikke bare vil gjelde i skolen men også i andre dagligdagse situasjoner (Ogden, 2015, s. 173).

4.6.3 Skolens rolle

Overordnet del av læreplanen fra 2020, som også er kjent som fagfornyelsen, kom med tre nye tverrfaglige temaer som skal inn i alle fag. En av disse tre temaene er folkehelse og livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). I Overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14) kommer det til uttrykk at formålet er å sikre at elevene tilegner seg sentral kompetanse som bidrar til at elevene utvikler en god psykisk og fysisk helse. Videre skal temaet bidra til at elevene skal takle ulike utfordringer, oppturer og nedturer de vil kunne møte på. Det skal bidra til å hjelpe elevene til å ta gode valg i livet. Emner slik som håndtering av følelser og tanker, relasjoner, grensesetting, seksualitet, levevaner og psykisk- og fysisk helse er også sentrale elementer som nevnes under dette tverrfaglige temaet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Det er nyttig for elevene å få kunnskaper og innblikk i disse ulike delene av temaet om folkehelse og livsmestring, der dette vil blant annet bidra til å hjelpe elevene med å utvikle sin egen identitet og et positivt selvbilde (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Samtidig vil det kunne bidra til at elevene får økt kunnskap om psykisk helse, der dette samtidig kan bidra til å løse ulike helse- og samfunnsrelaterte problemer (Heimburg & Ness, 2020, s. 9). Elevene får økte kunnskaper om hva som inngår i en psykisk helse og blant annet hvor de kan motta hjelp. Til slutt kan de oppnå en større kompetanse og bevissthet om hvordan de kan håndtere de ulike utfordringene de vil kunne møte på som ungdommer, men også senere i livet (Helsedirektoratet, 2017).

Skolen er et sted der man har tett kontakt og dialog med elevene. Ekornes (2018, s. 18) nevner at det er store muligheter for at lærere og andre ansatte i skolen på et tidlig tidspunkt kan oppdage hvis en elev utvikler psykiske vansker eller utfordringer. Dette innebærer videre at lærerne må ha sentral informasjon og kunnskap om hvor elevene videre kan få hjelp, samtidig som læreren alltid må vektlegge å se hver enkelt elev og lytte til sine elever (Ekornes, 2018, s. 30). Lærere må ha kunnskap om psykisk helse, hvilke tiltak som kan iverksettes, hvilke hjelpeinstanser som finnes, og ikke minst hva man skal gjøre hvis det oppstår bekymring

angående en elev sin psykiske helse (Bru et al., 2016, s. 18). Lærere og ledelse har et ansvar med å sikre en god oppfølging av barn og unge som har det vanskelig og har psykiske utfordringer (Helsedirektoratet, 2017). I dette ligger det at lærere har et ansvar med å involvere foreldre og foresatte, og sammen med disse samarbeide om gode løsninger for den enkelte eleven (Helsedirektoratet, 2017).

Ekornes (2018, s. 30) forteller at det er:

Viktig å forstå at arbeid med psykisk helse i skolen både handler om å kunne se elever som ikke har det bra, og sette i verk tiltak som bidrar med å hjelpe dem. Det er liten tvil om at skolen har en sentral rolle når det gjelder å formidle hjelp til elever som av ulike grunner strever psykisk eller opplever risiko.

Videre viser det seg ofte at det er en sammenheng mellom trivsel i skolen og psykisk helse. I dette ligger det at lærere aktivt må jobbe for at elevene trives og har det bra i skolen. Indirekte handler dette om å jobbe forebyggende og ikke minst helsefremmende (Ekornes, 2018, s. 18-19). Det handler om at hvis elevene trives i skolen så vil dette ha positiv påvirkning på elevenes psykiske helse. På den andre siden vil det forebyggende arbeidet med psykiske vansker og lidelser, bidra til større trivsel hos elevene i skolen (Ekornes, 2018, s. 18-19).

Relasjonsarbeid er en sentral del av skolen sitt arbeid, der skolen skal sikre at det er en god relasjon mellom lærer og elev (Drugli, 2012, s. 48). Dette er helt grunnleggende der det bidrar til at elevene trives og får et godt utgangspunkt for læring (Drugli, 2012, s. 48). En god relasjon mellom lærer og elev er ikke bare positivt for eleven, men det er også nyttig for læreren (Drugli, 2012, s. 15). Drugli (2012, s. 48) fokuserer på at «[p]ositive relasjoner mellom lærer og elev er kjennetegnet ved blant annet høy grad av nærhet, støtte, åpenhet, involvering og respekt partene i mellom». Til slutt skal skolen være med å bidra til at det er gode relasjoner også mellom elevene i klassen (Skrøvset et al., 2017, s. 26).

Ved gode relasjoner i skolen kan Ekornes (2018, s. 69) fortelle at «[h]elt enkelt kan en si at relasjonskvalitet hviler på de fire T-ene: Tillit, trygghet, tilrettelegging og tålmodighet». Disse er alle svært sentrale for å skape og opprettholde en god lærer- elev- relasjon (Ekornes, 2018, s. 69). Tillit viser til at eleven forstår at læreren er til å stole på, og at eleven sitter igjen med en opplevelse av at læreren ønsker alt det beste for eleven. Eleven viser at den føler på trygghet ved at den tørr å spørre læreren om spørsmål og være aktivt i kontakt med læreren (Ekornes, 2018, s. 69). Ikke minst kommer det til uttrykk ved at eleven deltar aktivt i lærings situasjoner

og i sosiale situasjoner med andre (Ekornes, 2018, s. 69). Videre kommer tilrettelegging, som gjerne knyttes opp mot at læreren legger til rette for at eleven får utfordringer som den kan klare å beherske. Dette bidrar til mestring (Ekornes, 2018, s. 70). Ekornes (2018, s. 70) poengterer videre at dette også har en positiv innvirkning på elevens psykisk helse. For at tilrettelegging skal kunne gjennomføres er læreren avhengig av å kjenne eleven, og vite hva som vil fungerer godt for den aktuelle eleven. Til slutt sier Ekornes (2018, s. 70) at tålmodighet er et sentralt element i lærer- elev- relasjonen. Det å bygge opp en god relasjon tar tid, der en lærer vil ikke danne trygghet og tillit med en gang (Ekornes, 2018, s. 70). Avslutningsvis vil gode relasjoner til sine elever vært helt nødvendig for å kunne arbeide godt med temaet om psykisk helse. Samtidig er det en nødvendighet for å kunne hjelpe de elevene som har ulike utfordringer med sin psykiske helse.

4.7 Korona- pandemien

Det har vært en bekymring om Korona- pandemien som nylig ble avsluttet, har vært en faktor til økte psykiske vansker hos barn og unge i Norge (Bang m.fl., 2022, s. 26). Dermed er det relevant å se nærmere på nylig gjennomført forskning for å se om dette kan ha noen sammenheng med den psykiske helsen blant barn og unge, og om det dermed kan være et bidrag inn i mitt prosjekt.

I januar 2020 ble et nytt luftveisvirus identifisert i Norge, som fikk navnet Korona (Folkehelseinstituttet, 2022). I mars 2022 ble landet stengt ned, som førte til at skoler, barnehager og arbeidsplasser ble stengt, der flere måtte arbeide hjemmefra der dette var mulig. Dette førte til en periode med hjemmeskole for alle elever i den norske skole. Det ble naturligvis lite sosial omgang med andre enn de som tilhørte samme husstand (Bakken, 2021, s. 22). Forskning som er gjennomført av Velferdsinstituttet NOVA fra 2021, viser at det er økning av ungdommer som har meldt om psykiske plager etter Korona- pandemien (Bakken, 2021, s. 36). Videre er det en tydeligere økning blant jenter enn gutter i ungdomsskolen. Andelen som skulker skolen fortsetter å øke, og dette viser seg spesielt blant jentene (Bakken, 2021, s. 22). Forskningsresultater fra 2022 viser at det fortsetter å gå i en negativ retning, selv om også mange ungdommer fortsatt melder om en generell god helse (Bakken, 2022, s. 32).

5. Metode

I dette kapittelet redegjøres det for hvilken metode som har blitt benyttet i dette prosjektet. Her blir det forklart etter det formålet prosjektet har, og hva som er hensiktsmessig for å belyse denne oppgaven på en god måte. Det vil også komme en forklaring på hvordan ulike elementer ved valgt metode har blitt gjennomført. Til slutt blir det redegjort for hvordan kvaliteten i prosjektet har blitt ivaretatt og hvilke etiske betraktninger som bruk av valgt metode kan innebære.

5.1 Fenomenologisk tilnærming

Ved analysearbeidet i denne oppgaven vil det tas utgangspunkt i fenomenologisk tilnærming. Den forståelsen av fenomenologi oppgaven vil følge sier at «[f]enomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer» (Thagaard, 2018, s. 36). Videre kommer det frem at «[d]et er viktig at forskeren er åpen for erfaringene til de personene som studeres. Oppmerksomheten rettes til det som tas for gitt innenfor en kultur» (Thagaard, 2018, s. 36). I et fenomenologisk intervju blir forskeren avhengig å stille spørsmål som starter med hva og hvordan (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 118). Dette sikrer at enkeltpersonenes egne erfaringer kommer frem. Fenomenologisk tilnærming blir benyttet i denne studien for å sikre at det er enkeltmenneskenes subjektive erfaringer som kommer til uttrykk.

For å sikre en god bruk av den fenomenologiske tilnærming har innhenting av informasjon foregått gjennom intervju med lærere som har erfaring innen problematikken som oppgaven tar for seg. Det er nemlig deres erfaringer som er viktige, slik at det på grunnlag av disse kan bli svart på problemstillingen. Kvalitativt intervju møter fenomenologien på en god måte. Analyse ved hjelp av fenomenologi, brukes til å danne seg en oppfatning om slik enkeltpersoner opplever et fenomen eller en situasjon. Dette er nyttig fordi flertallet opplever det ofte på samme vis (Thagaard, 2018, s. 36). Dette blir det tatt utgangspunkt i ved drøfting av resultater. På samme tid er det tatt i betraktning at mennesker har forskjellige erfaringer og at alle lærere ikke alltid vil mene det samme eller ha like opplevelser. Dette vil både være positivt og negativt. Det positive kan komme til uttrykk ved at intervjuene gir informasjon som flere vil kunne enes om, og dermed gir ett innblikk av problematikken slik den kommer til uttrykk i dagens skole. En negativ faktor vil kunne være at man mister inntrykket av

problematikken i en større og mer helhetlig sammenheng (Thagaard, 2018, s. 36). Årsaken til dette er at fenomenologien studerer enkeltpersoners erfaringer. På grunnlag av dette vil det kun bli tatt utgangspunkt i informasjon som kommer til uttrykk fra de informantene som blir intervjuet (Thagaard, 2018, s. 36). Dette kan være en faktor som påvirker forskningen.

5.2 Kvalitativt intervju

For å belyse problemstillingen min og få svar på denne ønsket jeg å benytte meg av en metode som ga meg grundige svar. Ønsket var at menneskers virkelige erfaringer fra skolehverdagen i den norske ungdomsskole skulle komme tydelig til uttrykk. Formålet med en masteroppgave er å gjøre egen forskning, og forskning kan gjennomføres som samtale med mennesker som har grunnlag for å kunne gi informasjon om et spesifikt tema (Kvale og Brinkmann, 2021, s. 20). På grunnlag av dette har det blitt valgt kvalitativt intervju som metode i dette prosjektet.

Min tanke var at jeg ville få størst utbytte av svarene i et intervju der også informantene fikk være med å bestemme hva som ble sagt og tatt opp i selve intervjuet. På denne måten ville lærerens virkelige erfaringer fra skolehverdagen komme til uttrykk, og på samme tid ville samtalen bli flytende og naturlig. For meg var dette er stort ønske.

5.2.1 Semistrukturert intervju

I intervjuene som har blitt gjennomført har det blitt benyttet semistrukturert intervju. Ønsket mitt var å få frem en god dialog med informantene, der de kunne snakke fritt og få frem sine synspunkter og erfaringer. Samtidig var det blitt utarbeidet noen spørsmål i en intervjuguide som jeg ønsket å stille mine informanter. Dermed ble det naturlig for meg å benytte meg av et semistrukturert intervju. Christoffersen & Johannessen (2018, s. 79) legger vekt på at ved denne intervjuformen vil intervjueren ha et fastsatt utgangspunkt for intervjuet, slik som hva slags tema som skal intervjues i og hvilke spørsmål som skal stilles. Det er ingen fast rekkefølge på når spørsmålene skal stilles, men et mål om at det likevel er faste spørsmål som informanten skal svare på. Samtidig så har informantene mulighet til å trekke frem andre temaer og synspunkter som den tenker det er viktig å få frem (Christoffersen & Johannessen, 2018, s. 79). Christoffersen & Johannessen (2018, s. 80) poengterer videre at ved bruk av et

semistrukturert intervju som metode vil det bli en god balanse mellom standardisering og fleksibilitet. Dette er faktorer som bidrar til en naturlig dialog og samtale.

5.2.2 Intervjuguide

Intervjuguiden er sammensatt av 13 spørsmål. Videre er den delt opp i hovedkategorier, der den første kategorien handlet om bakgrunnsspørsmål om informantene, og tok for seg tre innledende spørsmål. Disse handlet om utdanning, antall år eller måneder informantene har jobbet i skolen og mengde av erfaring de har rundt elever med høyt skolefravær. Den andre kategorien fokuserte på inkludering og høyt skolefravær, og hvordan lærerne i skolen opplever disse begrepene og dette arbeidet. Til slutt inneholder intervjuguiden sentrale spørsmål opp mot mine forskningsspørsmål som er knyttet til problemstillingen i dette prosjektet.

Etter hvert som informantene svarte på spørsmålene som ble stilt, ble også samtalene mer flytende. Dette bidro til at det ble naturlig å stille noen oppfølgingsspørsmål til informantene. Disse hadde direkte sammenheng opp mot temaene i spørsmålene som ble stilt. Som tidligere nevnt, var mitt ønske å ha en dialog, og slike oppfølgingsspørsmål bidro til dette, samt at alle opplysninger som informanten satt inne med fikk mulighet til å bli delt. På samme tid kunne eventuelle misforståelser og usikkerheter forebygges.

Formålet med spørsmålene som ble utarbeidet og stilt til informantene var å få sentral innsikt og kunnskap om hvordan lærerne opplever arbeidet med inkludering, og høyt skolefravær på sin skole og i sin lærerhverdag.

5.3 Utvalg

For å kunne gjennomføre et godt kvalitativt intervju som gir et godt bidrag til problemstillingen som har blitt utformet, samt gi god informasjon til det skal man skal forske på, er det viktig å bruke god tid på prosessen med utvalg av informanter (Thagaard, 2018, s. 54). Som forsker må man tenke nøye over hvor mange informanter man vil intervju. Tidsperspektivet må tas i betraktning. Her må man tenke nøye over hvor mange informanter man kan intervju i forhold til hvor mye tid man har til å gjennomføre intervjuene, og det etterfølgende arbeidet med transkribering. Thagaard (2018, s. 55) fokuserer på det er viktig å sikre at man har nok informanter. Dette er av sentral betydning slik at man får et godt nok

grunnlag for å utvikle en god forståelse av det man forsker på (Thagaard, 2018, s. 55). Likevel er det ikke antallet av informanter som er det viktigste, men innholdet de bidrar med.

Til slutt er det viktig å tenke over hvorfor man har intervjuet akkurat disse informantene. Det er av sentral betydning å velge et utvalg som er relevant etter det man studerer og ønsker å finne ut av (Thagaard, 2018, s. 58). Mine kriterier for utvalget av informanter var at de dermed jobbet i ungdomsskolen, og hadde erfaring fra sitt læreryrke med arbeid med elever som har eller har hatt et høyt skolefravær. På grunnlag av dette ble det kontaktet rektorer ved ulike ungdomsskoler der disse hjalp meg med å finne kandidater som hadde erfaring med høyt skolefravær, og kontaktet videre disse.

Etter refleksjoner fra elementene ovenfor ble det valgt å intervju 5 lærere fra ulike skoler i Innlandet.

5.3.1 Presentasjon av utvalg

Studiens datamateriale bygger på informasjon fra fem forskjellige informanter der alle jobber i ungdomsskolen og har erfaring med høyt skolefravær. Informantene hører til ved fire ulike ungdomsskoler i Innlandet. Informantene vil bli presentert med fiktive navn. Dette blir gjennomført for å sikre informantenes anonymitet, samt bidra til en ryddig fremstilling av informantenes erfaringer og opplevelser. Til slutt er min mening at bruk av fiktive navn bidrar til en god flyt i oppgaven. De ulike informantene har arbeidet forskjellig lengde i skolen og har dermed ulik erfaringsbakgrunn. Dette kan være en faktor som påvirker de svarene og de refleksjonene som informantene delte. For å beskytte mine informanter sin identitet blir det ikke oppgitt presist antall år informantene har arbeidet i skolen. Informantene presenteres på grunnlag av dette på følgende måte:

Lise: 20+ års erfaring som både lærer og spesialpedagogisk koordinator ved samme ungdomsskole.

Anders: Mindre enn 3 års erfaring som lærer ved den samme ungdomsskolen.

Martin: 15-20 års erfaring som lærer, både ved barne- og ungdomsskole.

Silje: Under ett års erfaring som lærer i fast jobb.

Hanne: 20+ års erfaring som lærer ved forskjellige ungdomsskoler.

Silje og Hanne er fra samme skole.

5.4 Pilotintervju

Når man skal gjennomføre intervju, vil det være betydningsfullt å ha gjennomført testintervju på forhånd. På denne måten blir man kjent med selve intervjusituasjonen og hvordan et intervju gjennomføres. Det er mange ulike teknikker man kan velge å benytte seg av og ved å gjennomføre et testintervju, vil man finne de teknikkene som passer best for seg selv og sitt prosjekt (Christoffersen & Johannessen, 2018, s. 84). På bakgrunn av dette ble det for meg viktig å gjennomføre et pilotintervju. Jeg ønsket å bli trygg på intervju som metode, selve gjennomføringen av et intervju og ikke minst på min rolle som en profesjonell forsker.

Ved selve gjennomføringen av pilotintervjuet ble det tatt utgangspunkt i min egen intervjuguide. Dette bidro til å øke forståelsen rundt mine egne spørsmål, samtidig som det ga en mulighet til å gjøre nødvendige endringer. Videre ble selve pilotintervjuet gjennomført på en person som jeg var trygg på. Dette bidro til økte erfaringer, siden intervju er en metode som jeg har lite erfaring med. Videre var informanten i pilotintervjuet en person som har erfaring fra arbeid i skolen. Dette gjorde at svarene på spørsmålene var noe som reelt kunne komme frem i gjennomføringen av de ekte intervjuene. Ved å gjennomføre pilotintervju ble det en mulighet til å øve på å stille mine egne spørsmål til en virkelig person. Begge disse elementene var viktig for å bli så godt forberedt som mulig.

5.5 Gjennomføring av intervjuene

I god tid før intervjuene skulle gjennomføres ble det sendt ut informasjonsskriv og intervjuguide til informantene, slik at de fikk god tid til å forberede seg på spørsmålene. En lærerhverdag kan være hektisk, så det å få god tid til å tenke og reflektere før selve intervjuet skulle gjennomføres ble for meg et element jeg ønsket å vektlegge. Før selve intervjuet skulle gjennomføres og opptak av lyd ble startet, ble det gjennomført en kort samtale med informanten. Der ble det fortalt litt om meg selv, informasjonsskriv og formål med intervjuet ble gjennomgått, samt at informasjon om lagring og bearbeiding av intervjuet ble delt med

informanten. Dette ble gjennomført for å sikre at informanten ble trygg på at jeg tok rollen som forsker seriøst, og tok hensyn til blant annet anonymisering, transkribering og at informasjonen som informanten delte med meg, ville bli lagret på et trygt sted. For meg var det viktig å fortelle litt om meg selv for å skape en god relasjon til informanten, der personen fikk mulighet til å bli litt bedre kjent med meg.

Der det ble et ønske om at informanten skulle svare grundigere på et spørsmål eller fortelle mer om sine erfaringer, ble informanten bedt om å begrunne svarene sine. Det ble også stilt oppfølgingsspørsmål der dette var relevant og nyttig. Dette ble gjennomført for å sikre en god flyt i dialogen og samtidig for å få grundige svar på mine spørsmål. Når intervjuet var gjennomført, ble informanten stilt spørsmål om det var greit at det ble sendt mail i etterkant om det ble et ønske om at informanten skulle beskrive noe nærmere. Dette stilte alle seg positive til. På samme tid var jeg opptatt av at mine informanter også gjerne måtte kontakte meg hvis de hadde flere relevante refleksjoner som de ønsket å dele, eller hvis det på et senere tidspunkt skulle dukke opp noen spørsmål.

Intervjuene som ble gjennomført hadde en gjennomsnittslengde på 50 minutter. Alle intervjuene fant sted på arbeidsstedet til de aktuelle informantene. Mine tanker er at dette var av positiv betydning for selve gjennomføringen av intervjuene, der man hadde et stille og rolig rom litt unna andre mennesker, og det var på et kjent sted for informantene. Det ble lagt vekt på at jeg kunne møte informantene på et sted som var passende for dem, og alle hadde et ønske om at intervjuene skulle gjennomføres på deres ungdomsskole.

5.6 Transkribering

For å gjøre et intervju klart og tilgjengelig til analyse, er man avhengig av å gjøre det som har blitt formidlet muntlig om til skriftlig tekst. Denne prosedyren kalles for transkripsjon eller transkribering (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 204). I mitt tilfelle handlet det om å gjøre en lydfil om til tekst. Intervjuene ble transkribert samme dag som de ble gjennomført, siden da var all informasjon ferskt i minnet. Dette ble for meg viktig for å unngå at viktige detaljer ble utelukket og at stemningen i intervjuet ble notert ned. Videre ble det valgt å skrive ned mest mulig av det informantene hadde sagt for på denne måten sørge for at det ble så identisk selve

intervjuet som overhodet mulig. På denne måten ble det sørget for at alle sentrale elementer ble med.

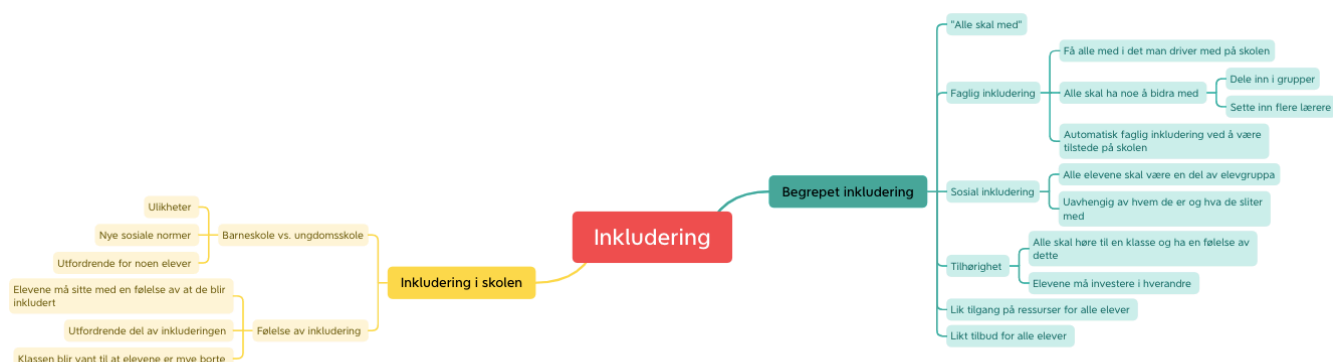
5.7 Koding

Det har blitt benyttet kontekstanalyse i denne studien, som går ut på at det først er en prosess med å sette seg inn i hva som kommer frem i intervjuene og hva informantene ønsker å få frem (Thagaard, 2018, s. 151). Videre handler det om å studere det man forsker på og finne informasjon i lys av de ulike sammenhenger det er en del av. På grunnlag i dette skal man danne seg en helhetlig forståelse (Thagaard, 2018, s. 151). Videre i kodingsprosessen fokuserer Thagaard (2018, s. 158) på at det er viktig å bli fortrolig med det innholdet og de data man har samlet inn. Dette kan gjøres ved å dele inn intervjuene som har blitt gjennomført inn i ulike kategorier. Dette sikrer at man vil kunne oppdage sentrale sammenhenger og se tydelig mening i de funnene som har blitt gjort (Thagaard, 2018, s. 158). Videre sikrer det at sentrale betydningsfulle begreper kommer klart til uttrykk (Thagaard, 2018, s. 159). Dette kan videre ses i sammenheng med Postholm og Jacobsen (2018, s. 102) sin abduktive tilnærming. Her blir det både vekslet mellom empiri og teori for å finne mening og sammenheng i forskningens funn (Larsen, 2020, s. 25). Denne tilnærmingen er nyttig å benytte seg av på grunnlag av at det blir vektlagt både sentral teori, samt perspektiver og observasjoner fra informantene. På samme tid vil også forskerens egne perspektiver og synspunkter komme til uttrykk (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 102). Ved å veksle mellom disse, vil det bidra til en helhet og en sammenheng i de funnene som er gjort. Ikke minst vil det bidra til en helhet i selve oppgaven.

Når kodingsprosessen startet, var første steg å lese gjennom mine transkripsjoner og markere hovedtemaer som var gjennomgående ved alle intervjuene. Disse ble samlet til tre hovedkategorier. Videre ble det valgt å lese gjennom nok en gang, der det ble markert ut viktige kategorier som kunne plasseres under hovedkategoriene. Dette endte med å bli seks underkategorier. For å finne det som skulle bli mine hovedkoder, ble transkripsjonene markert inn i ulike temaer som tilhørte de seks underkategoriene. Til slutt ble fokuset å finne underkoder som passet inn under hver hovedkode. Denne prosessen med flere gjennomlesinger bidro til en god forståelse av innholdet i mine transkripsjoner, samt hva som skulle vektlegges i denne oppgaven.

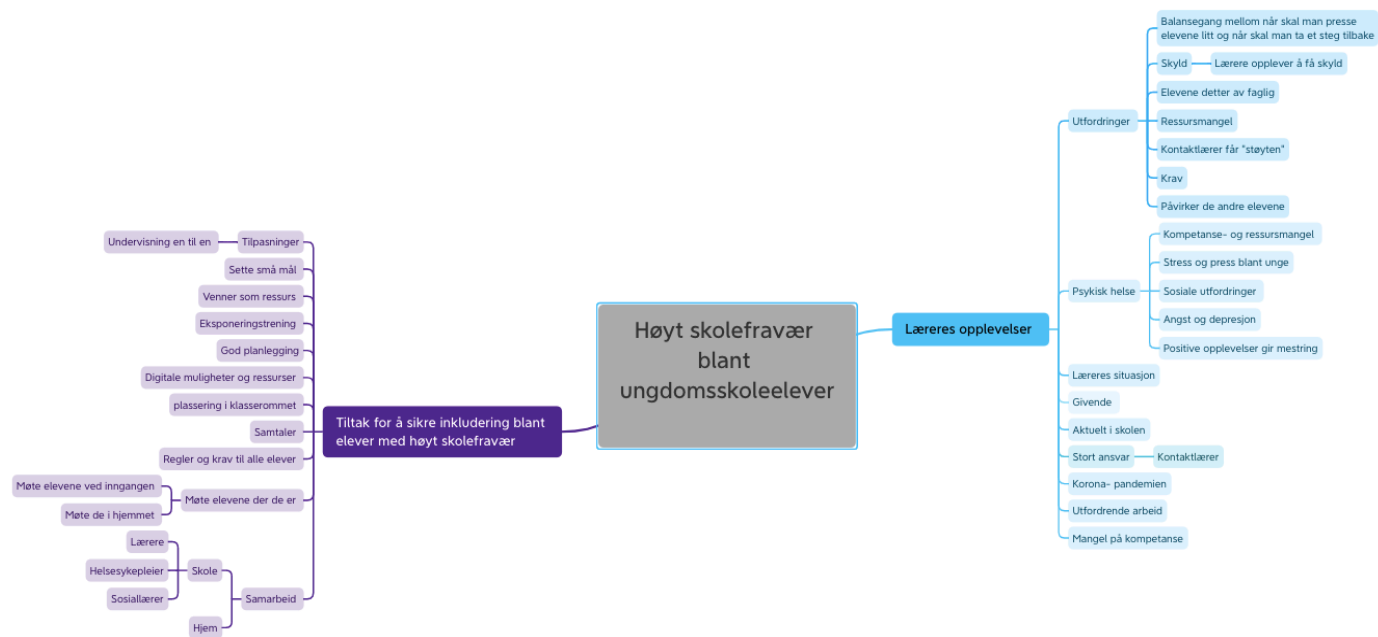
Mine intervjuer ble markert fysisk med ulike farger. For meg har det alltid fungert godt å ha oversikten rett foran meg mens arbeidet har foregått. Dermed ble det lettere og mer oversiktlig å markere kategorier og koder når disse var på et fysisk ark. Til slutt har hovedkodene og underkodene blitt inn i et kodenettverk. Dette bidro til en god oversikt over de kodene som skulle benyttes i selve oppgaven, samtidig som det også er en faktor som bidrar til god kvalitet i denne avhandlingen. I tillegg ligger kodenettverkene vedlagt i et større format for en tydeligere fremvisning. Med hensyn til personvern måtte alle transkripsjonene lagres på et trygt sted. Dermed ble disse lagret innelåst slik at det var ingen andre som fikk tilgang på disse.

Med utgangspunkt i prosessene som er beskrevet ovenfor, ble intervjuene kodet på følgende måte:



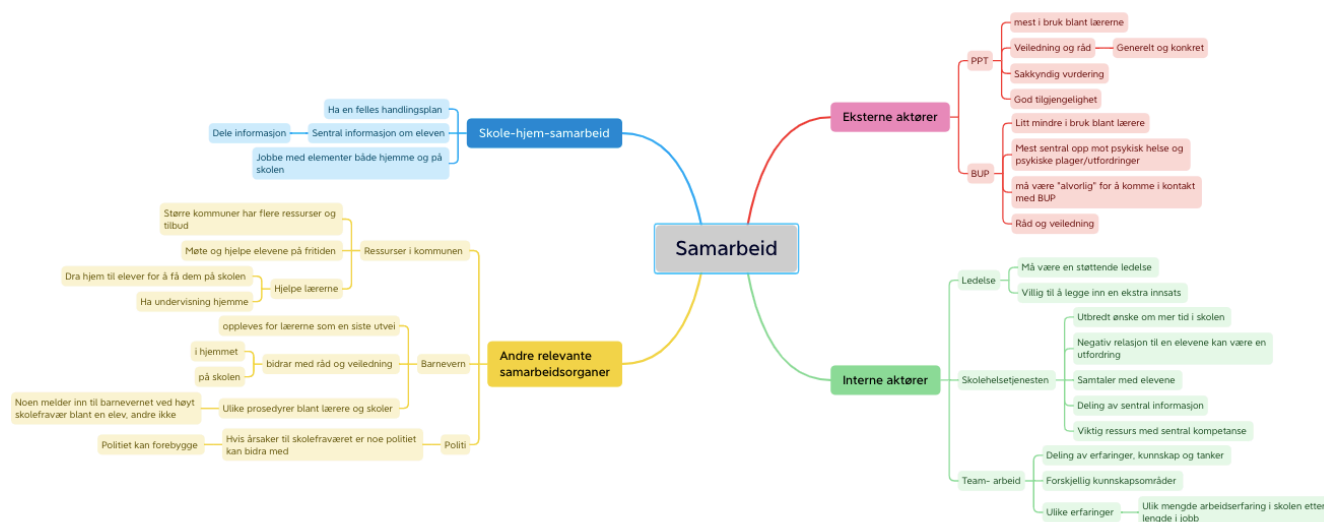
Figur 1: Kodenettverk om inkludering

I det første kodenettverket er det inkludering som fikk hovedkategorien. Videre her ble det delt opp i inkludering i skolen og begrepet inkludering. Det var inkludering i et innenfraperspektiv som ble vektlagt. Sistnevnte kategori kunne ved hjelp av kodene fortelle oss at lærerne hadde sentral kunnskap og innblikk i de ulike formene for inkludering og at dette var kjente begreper i deres lærerhverdag. Til slutt er det relevant å nevne at et par av lærerne kunne fortelle om viktigheten av at elevene føler på tilhørighet, og at dette er en viktig forutsetning for inkludering.



Figur 2: Kodenettverk om høyt skolefravær blant ungdomsskoleelever

Neste kodenettverk viser hva lærerne kunne fortelle om høyt skolefravær blant elever i ungdomsskolen. Her var det lærernes opplevelser, samt tiltak som lærerne gjennomfører i sin praksis i skolen som utmerket seg som hovedkoder. Underkodene viser hva lærerne fortalte mer beskrivende og reflekterende om, angående deres opplevelser i arbeidet med elever som har et høyt skolefravær på grunn av psykiske lidelser. Det kom også frem hvilke tiltak de benyttet seg av og ikke minst de opplevelsene som lærerne innehar med disse tiltakene. Her kommer det tydelig til uttrykk til at det er flere ulike tiltak som lærerne benytter seg av. Blant annet kommer det til uttrykk at det både er sentralt å samarbeide med hjemmet og med ressurser som er tilgjengelige ved skolen som organisasjon. Opplevelsene til lærerne viser seg å være forskjellige, både for lærerne som gruppe, men også for hver enkelt lærer. En og samme lærer kunne oppleve arbeidet som både givende, men også krevende.



Figur 3: Kodenettverk om samarbeid i skolen

Det siste kodenettverket knyttes til samarbeid, og lærernes opplevelser av samarbeid i skolen opp mot temaene psykisk helse og høyt skolefravær. Ved bruk av spørsmålene i intervjuguiden, samt en vektlegging av forskningsspørsmålene, kom det frem flere sentrale samarbeidsorganer og refleksjoner rundt disse. Kodenettverket bidrar til en forståelse av viktigheten både interne og eksterne aktører har for lærere i skolen og ikke minst den betydningen de har for eleven. Det kommer til uttrykk at alle har sentral kunnskap og kompetanse som i samarbeid med læreren vil gagne eleven svært godt. Samtidig er slik at det viser seg at det er noen utfordringer i samarbeidet. Disse kommer videre til uttrykk i kodenettverkets underkoder.

5.8 Kvalitet i prosjektet

Som forsker har man et ansvar (Gleiss & Sæther, 2021, s. 201). I dette ligger det at man må vurdere og sikre at prosjektet og forskningen som blir gjennomført er av god kvalitet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 201). I dette underkapittelet vil det dermed redegjøres for de ulike elementene som det har blitt tatt hensyn til for å vise hvordan kvaliteten i dette prosjektet har blitt ivarettatt.

5.8.1 Reliabilitet

Reliabilitet forklares gjerne som pålitelighet, der det legges vekt på hvor pålitelig forskningsresultatene faktisk er (Christoffersen & Johannessen, 2018, s. 23). Videre er viktige elementer når man gjennomfører forskning å se på hvilke data man bruker, hvilke måter dataene blir samlet inn, og hvordan man til slutt bearbeider den informasjonen man har samlet inn. Dette er alle sentrale elementer under et prosjekt sin reliabilitet (Johannessen et al., 2021, s. 256). Ifølge Christoffersen & Johannessen (2018, s. 23) vil et tegn på høy reliabilitet være forskning som kommer frem til flere likheter i sine resultater. Dette viser at det er flere som opplever det samme. I dette prosjektet ble det benyttet intervju av lærere, og mine resultater har kommet frem til at flere lærere har lik oppfatning og opplevelser av ulike elementer. Dette er dermed et tegn på at oppgaven viser en høy grad av pålitelighet. Videre stemmer flere av mine funn overens med funn fra andre forskningsprosjekter, der eksempelvis økningen lærerne opplever av psykiske lidelser i skolen, stemmer overens med resultater fra forskning som er gjennomført blant barn og unge generelt i landet (Bang m.fl., 2022, s. 4-5).

Videre i dette prosjektet og i denne oppgaven har det blitt gjort forsøk på å gi tydelig plass til problemstillingen som er utformet, utfyllende informasjon om bruk av metode og hvordan data har blitt samlet inn. Videre har det blitt gjort forsøk på å gi en tydelig inndeling av elementene som er med i oppgaven. Slik vil en utenforstående kunne sette seg inn i forskningen som gjennomført og på grunnlag av dette forstå konklusjonen som prosjektet har endt med. Dette er også sentrale elementer som påvirker oppgavens reliabilitet.

5.8.2 Validitet

Gleiss og Sæther (2021) definerer validitet som følgende der «[v]aliditet- eller gyldighet- kan defineres som kvaliteten på datamaterialet og forskerens fortolkninger og konklusjoner. Validitet handler derfor om hvor godt de ulike delene av forskningsdesignet henger sammen» (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204). Ringdal (2018, s. 248) poengterer at validitet ofte ikke trenger å være like relevant i kvalitativ forskning slik som det er i kvantitative metoder. Likevel kan det være nyttig å drøfte over prosjektets validitet. På grunnlag av dette har dermed prosjektet ved flere anledninger tatt hensyn til, og drøftet om prosjektet viser til god kvalitet. Dette har blitt gjennomført ved å sikre at de ulike delene i oppgaven henger godt sammen og viser til en sentral sammenheng.

I kvalitative undersøkelser kommer validitet blant annet til uttrykk ved hvilke fremgangsmåter forskeren har benyttet seg av, og om de funn som har blitt gjort reflekterer og viser til det formålet som prosjektet har. Videre vil det komme til uttrykk ved spørsmålet om det har sammenheng i virkeligheten (Johannessen et al., 2021, s. 256). Det er også relevant å se på om bruk av metode er valgt etter hvordan man vil få best mulig svar på problemstillingen som oppgaven stiller (Johannessen et al., 2021, s. 256). Tjora (2017, s. 234) poengterer at for å vise gyldighet er det viktig å vise til god faglighet, altså til annen relevant forskning. I min avhandling blir det dermed også benyttet sekundærdata.

For å vise god validitet og kvalitet i denne oppgaven har det blitt utformet en problemstilling som tar opp en reell utfordring som lærere og elever står overfor i dagens skole. Dermed vil det være stor sannsynlighet at dette er et tema man som fremtidig lærer vil møte på i sin lærerhverdag. Med grunnlag i dette har det videre blitt gjennomført intervju av lærere som har erfaring med problematikken og elevgruppa som oppgaven tar for seg. Et annet element som viser til kvaliteten i prosjektet er at det i tillegg har blitt forklart grundig de valgene som har blitt gjort, og hvorfor det har blitt valgt å gjøre følgende. Dette har stått i et sentralt fokus gjennom hele oppgaven, slik at en utenforstående vil kunne forstå helheten rundt prosjektet og gjennomføringen av den.

Til slutt tilhører også perspektivet om å være en selvkritisk forsker perspektivet om validitet (Befring, 2015, s. 55). Befring (2015, s. 55) fokuserer på at dette handler om at man som forsker skal både lese andre sin forskning, samt tolke sin egen forskning på en varsom måte. I denne avhandlingen har dette blitt gjennomført ved å gi en tydelig fremstilling av hvem som kommer med følgende informasjon og de tolkninger som kommer til uttrykk.

5.8.3 Etske betraktninger

Kvale & Brinkmann (2021, s. 96) legger vekt på at det er ulike etske problemstillinger og etske betraktninger som må tas hensyn til når man skal intervju og gjennomføre sin egen forskning. Dette vil allerede starte fra begynnelsen av undersøkelsen man skal utføre, og helt til man er ferdig med forskningen, og alt er gjennomført og skrevet ned (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 96). Som forsker har man et ansvar med å sette seg inn i de ulike etske betraktningene som finnes, samt reflektere over hvilke hensyn som må tas etter sitt prosjekt (Christoffersen & Johannessen, 2018, s. 41).

Det er en rekke etiske utfordringer vi som forskere kan oppleve å møte når det skal forskes på et tema. Dermed er det flere elementer man må være bevisst på og forsøke å unngå. I denne studien er intervju valgt metode, og ved gjennomføringen av et intervju er det viktig som forsker å unngå å bli påvirket av ulike elementer. Samtidig skal man heller ikke påvirke studien eller sine informanter på noen som helst måte (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 103). Dette kan knyttes til at vi som forskere og intervjuere ikke skal lede samtalen i en bestemt retning som vi ønsker at samtalen skal gå. Man skal lytte til sine informanter og gjerne stille oppfølgingsspørsmål der man ønsker en bredere klarhet og dybdeforståelse, men vi skal ikke påvirke svarene som informantene deler. Det er viktig å være bevisst på rollen man har som forsker, og ved de spørsmålene man stiller. På samme tid må man være klar over at man som forsker alltid vil påvirke i en viss grad, enten om det er bevisst eller ubevisst, siden en forsker alltid vil ha en forut-forståelse for det fenomenet han studerer (Befring, 2015, s. 54). Videre kan dette knyttes opp mot at det er en skjev maktfordeling mellom forsker og informant. Det er forskeren som styrer samtalen og stiller spørsmålene i selve intervjuet, samtidig som det er den som skal tolke informasjonen i etterkant (Gleiss & Sæther, 2021, s. 92). Til slutt kan dette også knyttes opp mot oppfølgingsspørsmålene, der forskeren fokuserer bredere på et element som anses som viktig i studien, og en informant vil danne seg en forståelse av akkurat dette.

Ved forskning som berører personopplysninger, har man meldeplikt (Christoffersen & Johannessen, 2018, s. 43). På grunnlag av dette ble prosjektet meldt inn og søkt om tillatelse til å gjennomføre til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Dette ble gjennomført høsten 2022, før selve prosessen med å finne informanter ble satt i gang. Godkjennelsen følger med som vedlegg. Her ble det blant annet oppgitt hvilke metoder og verktøy jeg skulle benytte meg av, og hvordan informasjonen som kom frem skulle lagres. I dette prosjektet ble det benyttet elektronisk lydopptak, der disse ble lagret på en trygg konto som kun jeg hadde tilgang til. Etter fullført prosess med denne avhandlingen vil intervjuene fra denne kontoen slettes. Disse elementene er det viktig at man som forsker sikrer at blir gjennomført på riktig måte. Dette henger sammen med at man har taushetsplikt og den informasjonen som informantene deler skal ikke kunne spores tilbake til de (Christoffersen & Johannessen, 2018, s. 46). Denne informasjonen ble også gjort tydelig for mine informanter, både i informasjonsskrivet og i starten av deres intervju. Slik ble de bevisst på at jeg tok rollen som forsker seriøst, og at informasjonen de delte med meg ble lagret på en trygg måte. Til slutt skrev de under på et samtykkeskjema, der disse elementene var skrevet ned, samt en vektlegging at det var

muligheter for å trekke seg hvis dette var ønskelig, og at all informasjon som informantene hadde delt med meg, da ville bli fjernet og slettet med en gang.

6. Presentasjon av funn og resultater

I dette kapittelet presenteres resultater fra gjennomført intervjuopprosess. Her vil det bli presentert de utvalgte lærerne sine svar på mine spørsmål, relatert til deres forståelse og opplevelse av arbeidet med de temaene som oppgaven tar for seg. Dermed er det inkludering, høyt skolefravær og relevante samarbeidsorganer som skolen kan benytte seg av i arbeidet med inkludering og høyt skolefravær som får en sentral plass i dette kapittelet. Det er min forståelse og tolkning av det som har blitt sagt i intervjuene som vil bli presentert. Det vil også bli presentert noen direkte sitater som informantene har delt. Disse svarene og sitatene fra informantene skal bidra til å gi svar på problemstillingen min: *Hvordan opplever lærere arbeidet med å inkludere elever med høyt skolefravær?*

Kapittelet er delt inn i tre hovedkategorier, der hvert hovedtema også har sentrale underkategorier. Dette blir gjennomført for å sikre en god struktur av innsamlingsmaterialet. Resultatene deles inn i følgende kategorier med påfølgende underkategorier:

Forståelse av inkludering og inkludering i skolen

- Begrepet inkludering
- Inkludering av elever med høyt skolefravær

Høyt skolefravær blant ungdomsskoleelever

- Læreres opplevelser
- Inkluderende tiltak for elever med høyt skolefravær

Samarbeidsorganer opp mot arbeidet med inkludering og høyt skolefravær

- Pedagogisk- psykologisk tjeneste
- Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk
- Skolehelsetjenesten

6.1 Forståelse av inkludering og inkludering i skolen

For å få god innsikt og en økt forståelse av hvordan lærere i ungdomsskolen opplever arbeidet med å inkludere elever som har et høyt skolefravær, ble det nødvendig å få en forståelse av hvordan lærere ville definere begrepet inkludering, og hvordan hver enkelt lærer inkluderer de elevene som har et høyt fravær i skolen. Dette underkapittelet tar dermed for seg de ulike ungdomsskolelærernes tanker, refleksjoner og forståelser av inkludering generelt, og rundt inkludering av elever med et høyt skolefravær.

6.1.1 Begrepet inkludering og inkludering i skolen

Begrepet inkludering

På spørsmålet om hvordan informantene ville definere inkludering, var det flere likheter. Alle lærerne mente at inkludering er en viktig del av skolens praksis og alle var direkte eller indirekte innom en forståelse av inkludering som at «alle skal være med». Hanne sier i sitt intervju:

Det er vel at alle skal få kunne være med på sitt nivå i det man driver med, i og på skolen. At alle føler de har en rolle i det man driver med i skolen, at man føler at man ikke blir satt på siden fordi det blir for vanskelig eller at sine forutsetninger ikke blir vektlagt. Slik som for eksempel et fysisk handikap gjør at den ikke vil kunne være med på den skoleturen som alle skal på. Det handler om å få alle med i det man driver med på skolen.

Anders la et spesielt fokus på at inkluderingen er todelt, der den faglige- og sosiale inkluderingen er to forskjellige ting. Den avhenger svært av situasjon. Dette er noe han kommer med følgende eksempel på;

I klasserommet, i det faglige så har jeg som lærer mye mer styring på at elever blir inkludert, ved for eksempel muligheten til å dele inn i grupper, og at man kan sette inn flere lærere. I forhold til høyt skolefravær er det slik at bare ved at eleven er på skolen så blir eleven faglig inkludert.

Flere av lærerne nevnte tilhørighet som et nøkkelbegrep i forståelsen av inkludering, og at disse to må ses i en sammenheng. Martin legger stor vekt på at hvis elevene skal være

inkludert, må de også føle tilhørighet til klassen sin. Anders kan i sitt intervju fortelle følgende om dette:

Det er viktig at elevene også legger inn en innsats og gjør jobben slik at det ikke bare blir lærerne. Elevene må jobbe med å se hverandre, og at elevene lærer seg å se at dette har en verdi. Elevene må investere i andre slik at de føler en tilhørighet.

I dette sitatet viser han til at elevene selv har et ansvar og en oppgave for å sikre tilhørighet og inkludering, og at dette vil ha en sentral innvirkning på deres egen følelse og opplevelse av å bli inkludert.

Silje drar frem noen elementer som de andre lærerne ikke nevnte i sine intervju ved å poengtere at «[a]lle skal få de samme mulighetene og ha tilgang på de samme ressursene, fordi ikke alle har like muligheter og ressurser på hjemmebane». Videre nevner hun skolens rolle i dette ved å si at «[s]kolen må kompensere for dette, slik at alle møter det samme tilbudet». Hun var opptatt av at skolen er et sted for alle.

Den siste informanten poengterte et tydelig skille mellom faglig og sosial inkludering i sitt intervju. Ved den faglige inkluderingen prøvde Hanne å jobbe med at alle får oppgaver i fellesskapet, der alle skal ha noe å bidra med og få en følelse av at de også kan gjøre noe. Ved den sosiale inkluderingen nevner hun at inkludering også er å være en del av elevgruppa, og at alle får det uavhengig av hvilke eventuelle utfordringer man har eller hvem man er.

Inkludering i skolen

Ved temaet om inkludering i skolen er det to lærere som legger et stort fokus på forskjellen mellom inkludering i barneskolen og den som finner sted i ungdomsskolen. I følgende sitat kommer Anders med sine refleksjoner som omhandler at «[d]en barneskole-formen for inkludering der man sier «vil du være med å leke» finnes ikke lenger på ungdomsskolen, og den er det mange som savner. De kommer på ungdomsskolen og sier at de blir utestengt og ikke blir inkludert». Refleksjonene til Lise har flere likheter, der hun utdyper at «[p]å barneskolen er elevene flinkere på å møte hverandre ved inngangen til skolen og ta med andre elever inn i leken. Slik kan man ikke gjøre på ungdomsskolen. Det blir kunstig og rart».

Anders mener at løsningen kan ligge i tankene til elevene. Han forteller følgende i sitt intervju:

Jeg tror løsningen ikke ligger i å spørre hverandre om å være med hele tiden, men å få alle inn på samme tankegang om at man skal inkludere hverandre. Man skal ha et inkluderende miljø der det

er plass til alle. Jeg tror det er viktig å bruke mye tid på dette. Da blir det ikke et spørsmål om du skal være med å leke, men da er det plass til deg. Inkludering på ungdomsskolen vil fortsatt være det motsatte av utestenging, men det er ikke det samme som å være med å leke, men at det er en plass til deg. Sistemann må få inn på sine premisser og få bli en del av gruppa. Alle må ha et felles mål om dette.

Anders bygger på disse tankene og refleksjonene ved å knytte det videre opp mot krav der han forteller at «[m]an må som regel bøye seg litt og gi litt av noe man kanskje ikke alltid interesserer seg like mye for. Inkludering går alltid to veier». I dette sitatet viser Anders til sine meninger om at elevene må lære seg å gi litt slipp på sine egne krav, og møte hverandre på «halvveien». Han fokuserer på at man får ikke en elev til å snakke om en annen sine interesser hvis ikke den også får mulighet til å fortelle om sine egne. Han avslutter med å si at han prøver alltid å jobbe med at elevene må finne noe felles å snakke om, for etter hvert vil dette utvikle seg til å bli noe bra som de bygger videre på sammen. Ikke minst vil det også bli noe sosialt. Han prøver alltid å jobbe for å komme dit.

Videre når det kommer til inkludering i skolen så er det en lærer som er svært opptatt av at elevene selv skal sitte igjen med en følelse av å være inkludert. Dette nevner Hanne som en utfordrende del av arbeidet, men noe som er svært viktig. Hun nevner til slutt at en av de vanskeligste delene med inkludering og høyt skolefravær er at når elevene kommer tilbake på skolen, opplever de at alt går som det pleier, og at det er som de aldri var borte. De andre elevene blir så vant til den usikkerheten om eleven kommer eller ikke, så de må bare gjøre sitt uansett.

6.2 Inkludering og høyt skolefravær blant ungdomsskoleelever

6.2.1 Et givende og krevende felt

Når det kommer til arbeidet med inkludering av elever med et høyt skolefravær, er det bred enighet blant informantene om at dette arbeidet er både viktig og givende, men at det også tidvis kan være krevende og vanskelig. Her kan Lise fortelle at «[d]et krever mye av deg, og er et krevende felt. Det er noe du aldri blir helt ferdig med i skolen. Dette er litt slitsomt».

Martin kunne fortelle om en konkret situasjon han står overfor i sin lærerjobb, der en elev har et svært høyt skolefravær, i sammenheng med psykiske vansker. Denne eleven har kun vært på skolen tre dager på hele ungdomstrinnet. Her fikk jeg en forståelse av at Martin og de andre lærerne var svært rådville etter å ha prøvd ulike tiltak og tilrettelegginger for eleven. Eksempelvis har lærerne hatt en til en undervisning, undervisning i hjemmet og forsøkt å møtt eleven på skoleveien. Han kunne fortelle at de hadde strekt seg så langt som en lærer kan, men at de likevel ikke opplever å lykkes. All kontakt med eleven oppleves som stress og eleven trekker seg dermed unna. Martin mente videre at neste mulighet nå var barnevernet og et mer tettere press på eleven om å komme seg på skolen, selv om dette er utfordrende situasjon for en lærer å stå i.

Martin forteller videre om foreldresamarbeidet i denne elevsituasjonen, der dette samarbeidet tidvis oppleves som svært vanskelig for lærerne. Her kan han fortelle om at det er lærerne som ofte opplever å få skyld. Dette kommer til uttrykk i følgende sitat:

Det er nok svært vanskelig å være forelder når barnet har kommet i en slik situasjon, noe jeg prøver å ta med i betraktning når jeg blir litt sliten, lei og frustrert over samarbeidet, eller når jeg opplever at vi som lærere får skylda. Det er noen som har det vondt, helt sikkert, men det er krevende å stå i og det gjør noen ganger at det blir en utakknemlig jobb, føler jeg.

En annen krevende del av dette arbeidet går på de andre elevene man har i klassen. Hanne forteller at hun ikke alltid kan gå i fra de andre elevene, men at hun så klart gjør det hvis det er et akutt behov. Hun forteller videre at man skal tenke på alle elevene, og ved å gå ut av klasserommet så vil dette påvirke de andre elevene på en negativ måte.

Anders nevner i sitt intervju ulike elevgrupper og at det er store forskjeller. Her forteller han følgende:

Jeg synes det er vanskeligst å inkludere de elevene som har sterke sosiale vansker, og disse vanskene virkelig har satt seg, eller hos de elevene som går mye for seg selv. Dette er fordi det er som regel flere grunner til at eleven går for seg selv enn at den er utestengt. Det er ikke alltid det hjelper å åpne en port for inkludering.

Videre kan Anders også nevne noe som kan virke litt overaskende og motstridende ved første tanke, nemlig at «[d]et er lettere med de elevene som ikke er så mye på skolen». Med dette mener han at det er lettere å sikre inkludering for de elevene som ikke er til stede så ofte på skolen. For å begrunne dette sier han at «[d]ette er fordi de dagene eleven er på skolen så føler

man at man har lykkes med noe». Her fikk jeg inntrykk av at Anders mente at når en elev med høyt skolefravær kommer på skolen, så er det noe man som lærer har fått til på en god måte. Dette kan eksempelvis være noen gode tiltak eller tilpasninger man har tilrettelagt for eller gode relasjoner som fører til at eleven kommer. Dette er veldig interessant.

Jeg valgte å stille noen av lærerne oppfølgingsspørsmålet: *Har du opplevd at noen av elevene som er mye hjemme detter av faglig?* Martin var en av lærerne som fikk dette spørsmålet og svarte direkte «[d]e ramler ofte litt av etter hvert». Videre forteller han om et eksempel ved en elev som har gode forutsetninger i alle fag, men siden situasjonen til eleven er så låst, så bidrar det til at eleven jobber svært lite med skole. Martin forteller om en bekymring om at denne eleven kommer til å ramle enda mer av faglig, siden også forsøk på kontakt og hjelp fra skolen sin side oppleves stressende for eleven. Dette har ført til at Martin har valgt å fokusere på noen fag som eleven skal legge større vekt på enn andre. Han forteller at han synes at dette er synd siden eleven har gode forutsetninger i alle fag, men utfallet blir at eleven ikke arbeider noe særlig med fag i det hele tatt.

Til slutt ble det stilt spørsmålet: *Synes du at du får til arbeidet med inkludering og høyt skolefravær på en tilfredsstillende måte?* Anders svarte raskt «(n)ei jeg synes ikke det. Mange ganger opplever man at man kan få det til, men det er som regel noe som er låst, ved at noen har krav og premisser som er umulig å flytte». Her nevner han blant annet at elevene selv og foreldrene har en stor innvirkning, og at mange foreldre har krav som ikke passer inn i skolen. De stiller krav til barnet sitt som er urealistiske å gjennomføre i den norske skolen. Han mener at elevene og foreldrene sine holdninger og verdier har en stor betydning.

6.2.2 Fravær og Korona- pandemien

Flere av lærerne opplever Korona- pandemien som en innvirkende faktor på elevenes skolefravær. Silje nevner at hun opplever en sammenheng mellom pandemien og det å være hjemme fra skolen:

Korona har gjort at mange har fått litt smaken på å være hjemme. Det er klart at det er behagelig å være hjemme, men man får ikke bare gode ting ut av det. Jeg tror mennesket har litt godt av å ikke ha det like behagelig heletiden. Det er på skolen alt skjer. Det er ikke bare læring, men det er også alt det sosiale. Man går glipp av så mye hvis man er borte fra skolen.

Videre spurte jeg noen av lærerne om de hadde merket noe høyere fravær etter pandemien inntraff. Hanne fokuserer på at hun kan ikke si sikkert om fraværet har blitt noe større siden pandemien, men at det generelt har blitt en stor økning de siste årene. Hun kunne fortelle fra sin lange karriere i skolen, at det var ikke tilfeller av høyt skolefravær hennes første år som lærer, men at det nå er flere på hvert trinn. Hun avslutter med å si at «[d]et er bare flere og flere som sliter med noe». Anders kunne også dele noen avsluttende og spennende refleksjoner rundt temaet ved å fortelle at «[j]eg har inntrykket av at det er lettere å være syk og dermed ha en grunn til å være hjemme. Begynnende skolevegring er lettere å gjemme bak hosting». Med dette fikk jeg inntrykk at av Anders mener at dette har sammenheng med at i løpet av pandemien var elevene mye hjemme, og mange synes dette var behagelig der de styrte hverdagen mer selv. Dette har gjort at flere elever har et større ønske å være mer hjemme.

Tiltak for hvordan lærere inkluderer elever med høyt skolefravær

Digitale tiltak

Det var flere forskjellige tiltak som lærerne nevnte i sine intervju som er sentrale for måten de velger å arbeide med inkludering for de elevene som har et høyt skolefravær. Flere av lærerne nevner viktigheten av å ikke glemme de elevene som er mye hjemme. Dette blir svært viktig når det er gruppearbeid som skal foregå i klassen. Her forteller Hanne at «[j]eg setter alltid opp eleven på en gruppe, og gjerne på en gruppe der det er flere elever å spille på». Dette er også et tiltak Silje benytter seg av, der hun forteller videre at «[j]eg velger ofte å sette eleven på en gruppe med ei venninne eller en elev som eleven er trygg på». I løpet av pandemien så ble Teams tatt i bruk i mange skoler, og dette er noe lærerne fortsatt benytter seg av. Dette gjelder både ved kontakt med elever, men også i undervisningssammenheng. Om bruken av Teams forteller Silje videre at «[d]en sikrer at eleven blir husket på og samtidig får en mulighet til å få et godt faglig utbytte. Jeg synes det fungerer godt å legge til rette for inkludering der». Lærerne deler en felles oppfatning om at Teams gir gode kommunikasjonsmuligheter der både lærere og medelever kan komme i kontakt med eleven som er hjemme. Lærerne oppgir chatte- og ringefunksjonen som et sentralt tiltak, der de kan komme i kontakt med eleven og spørre hva den vil bidra med slik at også den eleven som er hjemme føler seg en del av gruppa. Martin nevner også bruken av og viktigheten med teams i sitt intervju, der han sier følgende:

Vi har lavterskel for å chatte med elevene om hvordan det går med dem, og ikke minst for å informere om hva som skjer på skolen, slik at de føler seg minst mulig utenfor og dermed inkludert. Dette fører også til at de ikke «ramler av lasset» hvis de er hjemme noen dager.

Tydelige regler og krav

Som den eneste informanten forteller Anders om forskjellige typer elever, og viktigheten av klare mål og regler for alle:

Rene regler er viktig for inkludering, spesielt i forhold til de elevene som snakker høyst og har en høy sosial status på skolen og i klasserommet. Hvis det ikke er tydelige regler så vil disse kunne være med å bidra til utrygghet og ikke minst til at de andre elevene ikke blir inkludert. Det er faktisk viktig å «bremse» de elevene som går mest fremover også, tenker jeg. Men det er kjempevanskelig.

Silje nevner i sitt intervju at man må møte elevene med litt krav, der hun sier at «[m]an må møte eleven med litt krav og et ønske om at de skal få det til slik at de kan oppleve mestring, både faglig og sosialt». Martin nevner lignende elementer i sitt intervju, der det dannes en forståelse av at han er enig i sitatet til Silje. Martin og Silje sin videre oppfatning er at det kan være utfordrende å møte elevene med krav, men at i noen tilfeller er det nødvendig for å kunne få eleven tilbake på skolen. De nevner også at foreldrene må møtes med krav. Eleven trenger å få gode erfaringer med at det funker fint å gå på skolen. Martin avslutter med å si at «[j]eg er faktisk litt redd vi har vært litt for imøtekommende som har ført til at det har sklidd litt ut».

Forebygging

Lise mente at et av de viktigste tiltakene ligger i en god forebygging, siden hvis det først har låst seg for en elev, vil det bli svært vanskelig å få eleven tilbake på skolen. Hun kunne fortelle at ved hennes skole så har det blir et økt fokus på fraværsregistrering, der hun forteller videre:

Hvis man har en god rutine på å registrere fraværet, så vil man også kunne oppdage det tidlig og tidlig nok slik at det ikke blir det konstante fraværet. Da vil man også finne ut av fraværet på et lavere nivå.

Lise fortsetter videre med å legge vekt på at man på denne måten også kan finne ut av årsaken til fraværet, slik som om det er et fag eleven vil unngå eller om det er noe psykisk som ligger bak. Hun følger opp med å fokusere på at dette kan forebygge utviklingen av fraværet slik at elevene ikke blir helt borte fra skolen. Samtidig mener hun at det også vil sikre at det blir satt i verk tiltak tidlig slik at de kommer seg tilbake på skolen og får bedre forhold.

Martin deler oppfatning med Lise. Han følger opp med å fortelle at: «[t]erskelen for å sjekke fraværet opp er lav. Vi sender kjapt en melding hjem der vi stiller spørsmål rundt hvorfor

eleven ikke ønsker å dra på skolen, er det sykdom eller noe annet?». Martin sier at dette er et tiltak som både lærerne og foreldrene opplever som positivt.

Tiltak i undervisningen og på skolen

Flere av lærerne legger vekt på at de har benyttet seg undervisning alene med eleven i noen undervisningstimer, men at dette koster mye ressurser. Det er også noen av lærerne som har praktisert seg av å møte eleven på vei til skolen eller dratt hjem til eleven for å gjennomføre undervisning i hjemmet til eleven. For Anders har dette møtt på noen utfordringer. Følgende sier han at «[d]ette har stoppet opp for noen elever der det ble slik at etter hvert ønsket eleven at det kun var noen lærere som skulle gjøre dette, og ikke alle, og dette ble umulig å gjennomføre på grunn av timeplanen til lærerne». Lise er kritisk til dette tiltaket, der hun sier at: «[d]et er så langt utenfor lærerjobben. Man har som regel ikke tid til å gjøre dette i en lengre periode. Jeg ville også ha følt det som påtrengende å komme hjem til familien og inn i morgenrutinene deres». Hun utdyper med å fortelle at hun ville ha følt seg utilpass der hennes rolle ville vært å nærmest hente eleven for å bli med til skolen. Hun avslutter med å nok en gang poengtere at dette ikke inngår i en lærer sin jobb.

Selv om foreldre og foresatte nevnes i ulik grad, er alle lærerne enige i at de er svært viktige. Jeg fikk et inntrykk av at Silje var svært opptatt av foreldresamarbeid. Hun sier følgende:

Et tett samarbeid og dialog med hjemmet er et viktig tiltak, slik at skole og hjem tenker det samme og har en felles handlingsplan, der vi prøver å legge lista likt med tanke på når eleven skal hjem og når den skal prøve å være lenger på skolen. Vi har også felles regler med foreldrene, der at det kun er oppkast og feber som er årsaker til å være hjemme. Har man vondt i hodet, er nervøs for noe, engstelig eller at det har skjedd noe annet så skal man på skolen. Her skal elevene heller snakke med oss lærere så ordner man noe hvis det er noe som er for vanskelig. Dette her er det en felles kjøreplan på mellom hjem og skole.

Mine informanter er samstemte i at plassering kan være et inkluderende tiltak og samtidig sikre at eleven er mer til stede på skolen. Silje forteller at hun setter eleven bakerst hvis eleven ønsker det, eller setter eleven sammen med noen som den føler seg trygg på. Martin fortalte også i sitt intervju om samme tiltak, der han sier at «[v]i har så og si ommøblert hele klasserommet for en elev. Det kan bli en suksesshistorie som blir veldig fin, fordi vi ser at eleven trives med denne løsningen. Alternativet hadde vært at eleven ikke kom på skolen». Silje avslutter med å si at «[s]ånne små tilrettelegginger er viktig for å bidra til at eleven skal være mer på skolen».

Det som er en gjenganger hos lærerne er at det viktigste er å bruke tid på å finne tiltak og prøve ut disse tiltakene, selv om dette kan være en tidkrevende prosess. De nevner også bruken av tilgjengelige ressurser. Alle lærerne er enige i at bruken av sosiallærer og helsesykepleier er et viktig tiltak for å sikre inkludering og at elevene er til stede på skolen. Martin forteller følgende: «[j]eg sender ofte elever til helsesykepleier for samtaler, både fordi det er et hjelpende tiltak men også fordi jeg som kontaktlærer ikke alltid har mulighet til å ha samtaler med eleven så ofte som den trenger». I sitatet ovenfor nevner Martin at helsesykepleier sikrer at eleven blir møtt når den har behov for det. Anders forteller i sitt intervju at en avtale med helsesykepleier sikrer at eleven kommer på skolen mer enn den kanskje hadde tenkt seg.

6.3 Samarbeid

Det er felles enighet blant alle lærerne om at samarbeid med andre lærere, ansatte i skolen og relevante instanser utenfor skolen er svært viktig i arbeidet med høyt skolefravær, og for å sikre inkludering.

6.3.1 Interne aktører

Alle lærerne jeg intervjuet jobber i team og poengterte fordelene med et godt samarbeid mellom de ulike aktørene i skolen, der Silje drar inn følgende:

Vi står aldri alene. På trinnet er vi flere kontaktlærere og vi har rutiner med at vi snakker med hverandre om de elevene med høyt skolefravær en gang i uka for å høre hvordan det ligger an med den eleven, om det går fremover eller bakover. Vi tipser hverandre om hvordan man kan løse det man står i. Vi deler også erfaringer rundt temaet. Det er veldig fint. Vi har også ofte møter med rektor, foresatte, kontaktlærer og sosiallærer, som er svært nyttig og viktig.

Hun forteller videre at på hennes skole er høyt skolefravær et tema de tar svært alvorlig. Med grunnlag i dette nevner hun at når det er snakk om høyt skolefravær så kobles rektor inn med en gang, siden de er opptatt av dette ikke kun er en kontaktlærer sin jobb. Hun ser også på det som viktig at det er et godt samarbeid mellom sosiallærer og rektor rundt elever med et høyt skolefravær. I likhet med Silje, forteller Anders også om samarbeid med ledelse og andre kollegaer i sitt intervju: «[m]an har et støtteapparat over seg i form av en ledelse, men her kommer også personlig egnethet inn. Har man ikke den lederen som er villig til å legge inn

den ekstra innsatsen som trengs, så blir det ingenting». Om samarbeid med kollegaer forteller han at han ofte rådfører seg med sine kollegaer, men at det blir som regel prat og lite konkret om hva de kan gjøre sammen. Han avslutter med å poengtere at det er kontaktlæreren som til slutt er alene om hva som skal gjøres og bestemmes.

Alle lærerne er også enige i at skolens helsesykepleier er en ekstrem viktig ressurs for lærerne selv og ikke minst for elevene. Her kan Lise fortelle at «[d]et er ofte til skolehelsetjenesten de med høyt skolefravær blir sendt først, når vi ser at det kan være noe der. Da gjennomfører de en kartleggingssamtale». Videre nevner hun at «[s]kolehelsetjenesten blir aktivt benyttet når det er elever som har behov for det. Skolehelsetjenesten er en svært viktig samarbeidsgruppe og organ, og en viktig yrkesgruppe». Det er også enighet blant lærerne at helsesykepleier innehar stor kompetanse, og mye kompetanse som ikke læreren har. Dermed oppgir også lærerne at det er svært viktig at de er tilstede på skolen.

Selv om lærerne forteller at tjenesten fungerer godt for de aller fleste av elevene, nevner de også at det kan være noen utfordringer tilstede. Et par av lærerne fokuserer på at det er ikke alltid tilbudet med helsesykepleier fungerer like godt. Her er det spesielt to faktorer lærerne nevner. Ved den første faktoren poengterer Martin at det er ikke alltid elevene ønsker å gå til helsesykepleier, rett og slett fordi de ikke kommer godt overens. Likevel er alle lærerne positive til at de har samme helsesykepleier som kommer fra gang til gang. Silje reflekterer videre rundt dette der hun kommer frem til følgende: «[p]å en måte burde det kanskje vært ulike personer siden relasjonen mellom helsesykepleier og elev ikke alltid er like god, men på den andre siden vil man ikke få kontinuitet, og det er heller ikke heldig». Silje nevner at da blir situasjonen slik at elevene må fortelle om sine utfordringer hele tiden og dermed ikke vil få en fremgang. Hun avslutter med å poengtere at dette vil kunne påvirke elevenes utfordringer på en negativ måte.

Det andre elementet som flere av lærerne nevner som utfordrende med skolehelsetjenesten og helsesykepleier er antall dager tjenesten er tilstede på skolen. Anders kan fortelle om situasjonen han ofte opplever:

De skal være her på skolen en gang i uka, men i praksis så er det i gjennomsnitt to ganger i måneden. Jeg mener at det å få helsesykepleier til å være på skolen så mye som den skal, bør være noe enkelt å få til. Dette er spesielt viktig for de elevene med høyt skolefravær, fordi har de en avtale med helsesykepleier så bidrar dette til at de kommer på skolen den dagen. Eleven får et knutepunkt.

Informantene påpekte at situasjonen rundt helsesykepleier kunne være krevende. Martin fortalte mye lignende som Anders i sitt intervju, der han avslutter med å si at «[h]elsesykepleier må være tilstede når de skal være tilstede. Tilbudet må være der». Silje bygger videre på dette, der hun mener at når helsesykepleier ikke er så ofte til stede på skolen, så vil ikke helsesykepleier og eleven få en så god relasjon som eleven vil få med en sosiallærer og kontaktlærer. Dette vil føre til at eleven heller ønsker å snakke med disse. Hanne deler mange av de samme opplevelsene der hun kan fortelle at timene hos helsesykepleier ofte er fullbooket. Det er svært vanskelig for elevene å få en akutt time, noe som det vil kunne være behov for når det er snakk om psykiske utfordringer. Hun avslutter med å fokusere på at hun har et ønske om at det skulle ha vært en helsesykepleier som er på skolen fast.

Silje forteller videre om et ønske hun har, som hun mener kunne vært både et forebyggende tiltak og et bra tiltak her og nå. Hun sier følgende:

Jeg tror det hadde vært nyttig å ha hatt en person som elevene kjente til som hadde gått litt rundt i gangene og som kanskje stikker innom klasserommet, og kan være der for å bygge en relasjon til elevene. Da vil det også kanskje vært lettere for elevene å oppsøke den hjelpen som er tilgjengelig. Dette kunne ha fungert forebyggende, og da ville det ikke bare vært å «slukke branner» når det allerede har oppstått problemer. Jeg tror vi slik kunne ha unngått mange av de som vegrer seg for å komme på skolen.

6.3.2 Eksterne aktører

Det er hovedsakelig to eksterne aktører som skolen er i kontakt med og samarbeider med når det kommer til elever med høyt skolefravær. Disse er pedagogisk- psykologisk tjeneste og barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk. Disse kommer også til uttrykk i mine forskningsspørsmål, der alle lærerne har erfaring med et tett samarbeid med disse to eksterne samarbeidspartnerne.

Pedagogisk- psykologisk tjeneste

Alle lærerne nevnte i sine intervju at det var pedagogisk- psykologisk tjeneste (PPT) som ble benyttet mest av de eksterne aktørene som skolen er i hyppig samarbeid med. Lærerne forteller at PPT utarbeider blant annet sakkyndig vurdering og bidrar i ulike elevsaker. Det blir nevnt at den sakkyndige vurderingen blir skrevet om årsakene til at eleven er mye borte fra skolen. PPT gir videre skolen og lærerne råd og veiledning om de utfordringene de trenger hjelp med

å løse. Flere av lærerne forteller også at PPT ofte er tilstede på skolen de arbeider på. På spørsmålet om hvordan læreren benytter seg av PPT i skolen svarer Hanne:

Vi benytter oss av PPT når det er utfordringer som ikke læreren eller skolen kan løse. Dette kan for eksempel være lese- og skrivevansker, men også opp mot problematikk som kan være knyttet til det psykiske, slik som angst og skolevegring. Så kan man drøfte saker med PPT, siden de er tilstede på skolen en gang i uka, slik som for eksempel om det er en sak man bør henvise til PPT, så gjør man det hvis de synes det er noe de kan hjelpe til med.

Det er bred enighet blant lærerne om at rådene og veiledningen PPT bistår med, er til stor hjelp. Martin forteller at PPT blir ofte brukt som en slags rådgiver, der lærerne får råd og veiledning rundt hva de kan prøve og gjøre rundt de elevene som har et høyt skolefravær. Han kan senere fortelle at han har prøvd flere av tiltakene og løsningene de har kommet med, og at disse har fungert.

Selv om alle lærerne var positive til PPT og deres kunnskap, kunne Anders fortelle om sine inntrykk som på en måte kunne skille seg litt ut fra resten av informantene:

Jeg har fått litt inntrykk av at PPT egentlig vil bidra mest opp mot det faglige og hvordan lærerne og skolen kan jobbe best med enkeltelever sin læring. Alle elever har rett på tilrettelagt undervisning, og som lærer så står vi egentlig i det hele dagen.

Alle lærerne oppga at de har hatt PPT inne i sitt klasserom til å observere elever, og at dette er et viktig og nyttig element som hjelper lærerne. Silje uttrykte at PPT gjerne kan observere undervisningen i klasserommet, og at et slik tiltak fungerer svært godt. Hun avsluttet med å si «[d]et skjer så mye i klasserommet som vi lærere ikke oppfatter». Dette forsto jeg handlet om både hvordan undervisningen er bygd opp, og hvordan elevene oppfører seg

Anders nevner noe som de andre lærerne ikke snakket om i sine intervju. Han forteller at: «[P]PT gir ikke bare gode råd og veiledning rundt hva vi skal gjøre, men også hva vi ikke skal gjøre noe med. Dette er noen ganger litt vanskelig som lærer, fordi noe må bare gå sin gang og trille videre». Her spurte jeg Anders om han kunne forklare nærmere hva han mente med dette. Han ga et eksempel på at det kan knyttes til hva en lærer rett og slett ikke kan jobbe med, fordi det ikke er en av arbeidsoppgavene som tilhører en lærer.

Opp mot samarbeidet med eksterne aktører i skolen er Lise sin oppfatning at BUP er svært sentral opp mot psykiske vansker, og det samarbeidet PPT og BUP har seg i mellom er svært viktig for de som jobber i skolen. Martin deler samme oppfatning der han nevner at PPT sender

som regel saken videre til BUP hvis det er alvorlig og hvis det er BUP har som den beste kunnskapen rundt hva som kan hjelpe eleven. Til slutt legger han inn eksempelet med at det er BUP som har psykologer, noe som kan være en viktig hjelp for de elevene som har psykiske utfordringer.

Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk

Alle lærerne oppfatter av de er i mindre kontakt med Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk, altså BUP enn de er med PPT. Videre blir det nevnt at BUP blir brukt opp mot noen spesifikke elevgrupper. De aller fleste av lærerne deler et inntrykk av at elevene ofte blir henvist til BUP på grunn av psykiske vansker.

Lise og de andre lærerne forteller at samarbeidet med BUP er viktig og nyttig, men Lise kan også dele noen erfaringer som kan oppfattes som det motsatte: «[v]i får god veiledning og hjelp av BUP, men erfaringen jeg har er at det tar ofte litt tid før man kommer dit» På den mer positive siden kan Silje fortelle at «[m]est på BUP så får elevene noen å snakke med om de psykiske vanskene de har. Det er i utgangspunktet ikke en lærer sin jobb. Da får de den hjelpen de trenger av noen som kompetente». Videre kan hun fortelle om en elevsituasjon hun har i skolen nå, der det er en sterk mistanke om psykiske vansker hos eleven. Her nevner hun at hun har kommet i kontakt med BUP for å få undersøkt nærmere om det er psykiske vansker som ligger til grunn for elevens utfordringer, eller om det er noe annet. BUP vil her finne ut at hva som er hovedproblematikken, hva skolen kan gjøre og hva BUP kan bidra med. Silje drar også inn at man har ulike roller i samarbeidet og at hun tror at det er dette som gjør at samarbeidet ofte fungerer svært godt. Her spurte jeg henne om hun kunne forklare litt nærmere hva hun mente med dette. Da fortalte hun at det handler om at lærere og BUP har ulik kompetansebakgrunn. Dette bidrar til å gi et helhetlig bilde av elevens situasjon og utfordringer, og dermed hvordan man kan sette i verk ulike tiltak og bedre forholdene rundt eleven.

Flere av lærerne nevner et element som jeg fikk inntrykk av at kan være krevende for en lærer å stå i. Dette kommer blant annet til uttrykk i dette sitatet, der Anders forteller at «[v]i benytter PPT og BUP, men det er en lang prosess fra det blir et bekymringsfullt fravær til alt av samarbeid mellom instanser er på plass». Et annet element som blir nevnt er tid og byråkrati. Her kan hun fortelle at det er mye skjemaer som må fylles ut, slik at skolen og BUP sitter på

samme informasjon og inntrykk av eleven og elevens situasjon. Det er mange spørsmål en lærer må svare på slik at det blir kategorisert.

Anders kunne også fortelle om sine inntrykk ved samarbeidet med BUP, med en spesiell vektlegging på prosessen med foreldre og foresatte. Dette kommer følgende til uttrykk:

For mange er BUP skummelt og et nederlag. Jeg oppfordrer mange til å søke hjelp hos BUP, men det varierer stort hvor mange som velger å gjøre dette. Her står det mye på foreldre. Det er dessverre slik at elever som har dette behovet, ikke får den hjelpen fordi foreldrene ikke ønsker. Dette er i alle fall mitt inntrykk. Det er kanskje et litt svart- hvitt svar, men det er mitt inntrykk.

Anders fokuserte også på et annet viktig element, der han sier at «[B]UP har muligheten til å si at *dette er ikke vår sak*, denne muligheten har ikke en kontaktlærer og en faglærer. Jeg tror BUP har en vei å gå med å ønske flere dit». Hans oppfatning er at BUP ikke alltid er like lett å komme i samarbeid med siden ikke alle lærere får hjelp av tjenesten med de elevsituasjonene de står ovenfor.

Andre relevante samarbeidsinstanser

Alle lærerne jeg intervjuet nevnte barnevernet som en instans de enten var i kontakt med eller vurderte å danne et samarbeid med. Lærerne nevnte videre at barnevernet har sentral kunnskap, og kan bistå med veiledning og hjelp. Dette gjelder både til lærere, men også til elevens foreldre og foresatte. Hanne legger i sitt intervju vekt på at ved hennes arbeidsplass så melder de inn til barnevernet der elever slutter å møte opp på skolen.

Videre var Lise den eneste læreren som også kom med mer kritiske refleksjoner til bruken av barnevernet i elevsaker med høyt skolefravær. Hun fokuserte på at barnevernet ikke alltid vil bidra positivt i saker der en elev har utfordringer med å være til stede på skolen. Her legger hun et spesielt fokus på foreldre og foresatte. Dette kommer til uttrykk i følgende påstand:

Nå er det slik at vi helst ikke skal bruke barnevernet i skolevegringssaker. Det er fordi mange skoler har meldt til barnevernet uten at foreldrene har vært klar over det. Da får foreldrene helst sjokk. Foreldrene har nok vansker og utfordringer fra før, uten at de plutselig skal få barnevernet «på seg». Det er som regel ikke foreldrene sin skyld. Mange av foreldrene gjør så godt de kan.

Flere av lærerne nevnte et tilbud som flere av kommunene hadde, som handlet om en eller flere ressurspersoner som var ansatt i kommunen. Denne personens arbeidsoppgaver er hovedsakelig å sikre at barn og unge har det bra på fritiden, og den bidrar som en ressurs på ulike arrangementer og lignende. Det nevnes i intervjuene at denne ressursen kan bidra til

eksponeringstrening for barn og unge som har behov for det. Videre tilbyr de å komme hjem til elever for å hjelpe de med å komme seg på skolen der dette er en utfordring, og de tilbyr undervisningshjelp i hjemmet der de ikke får eleven til å dra på skolen. Her var det stor variasjon på tilbudet og ressursene som hver enkelt kommune hadde. De lærerne som hadde et godt tilbud, fokuserte på at dette var svært hjelpsomt både for lærerne selv, elevene og de foresatte. Silje avsluttet med å vektlegge at «[d]ette kan være en ekstrainnstans eller en mellominstans som kan bidra med svært mye i slike vanskelige saker».

Alle lærerne nevner et ønske om å ha flere slike ressurser tilgjengelig, der lærerne og disse kan samarbeide for å sikre at elever kommer mer på skolen.

Jeg tror å få til en alternativ opplæringsarena kan være veien å gå for flere elever med høyt skolefravær. En tung skoleuke blir litt lettere, og de får noe å komme til skolen for eller et annet sted for å få et utbytte. Det sikrer også inkludering, og ikke minst får de et faglig utbytte også.

I sitatet ovenfor kommer Anders med sine refleksjoner og en oppfatning om at en alternativ opplæringsarena kan være et nyttig tiltak for elever som har høyt skolefravær på grunn av psykiske lidelser. Der får eleven en annen form for opplæring enn den tradisjonelle klasseromsundervisningen. Det brukes gjerne andre ressurser utenfor skolen. Anders nevner at han har benyttet seg av lokallag i kommunen i en slik form for opplæring. Dette gir mange ulike muligheter og var et samarbeid han var svært fornøyd med. Dette bidro til inkludering av eleven der eleven følte seg faglig inkludert, samtidig som at eleven ved flere situasjoner bidro med noe til felleskapet i klassen. På grunnlag av dette ble det også sikret sosial inkludering. Til slutt nevner Anders at dette var et tilbud som førte til et godt læringsutbytte for eleven, samtidig som det ble en trygg arena. Dette førte til at eleven så frem til disse timene, og at ønsket om å komme på skolen ble større.

7. Analyse og diskusjon

I diskusjonsdelen av denne oppgaven skal jeg forsøke å sette funnene jeg har gjort i intervjuene i sammenheng med det teoretiske grunnlaget jeg har benyttet meg av i denne studien. Tidligere forskning og annen teori vil også ha en sentral plass i drøftingen. Siden det er både empiri og teori som blir benyttet, blir det dermed en abduktiv analyse som blir vektlagt (Larsen, 2020, s. 25). På grunnlag av dette blir det drøftet ulike tilnærminger som passer opp mot min problemstilling: *Hvordan opplever lærere arbeidet med å inkludere elever med høyt skolefravær?*

Jeg har valgt å gjennomføre min diskusjon med utgangspunkt i de fire systemene i Bronfenbrenner sin teori som kommer til uttrykk i teori- kapittelet. Disse systemene er mikro-, meso-, ekso- og makrosystemet (Bronfenbrenner, 1979, s. 22). Disse blir mine hovedkategorier i diskusjonen, mens lærernes opplevelser og mine egne tolkninger, blir satt i fokus i alle disse kategoriene. Forskningsspørsmålene mine vil også ha en sentral plass der dette vil være relevant.

7.1 Mikrosystemet

7.1.1 Inkludering

I følge Bronfenbrenner sitt mikrosystem, er det de nærmeste relasjoner og miljøer rundt barnet som vil ha størst påvirkning på deres utvikling (Bronfenbrenner, 1979, s. 7). I dette systemet vil man dermed finne både foreldre, lærere og medelever (Imsen, 2020, s. 413; Zhang et al., 2014, s. 29). De ulike miljøene og relasjonene som tilhører mikrosystemet vil ha en sentral rolle og betydning for elevenes inkludering. Min tolkning knyttes til at lærerne var opptatt av inkludering i sin praksis i skolen, der de la sitt fokus på at alle skal med, samt at det skal være en plass for alle. Dette viser til en klar likhet med Wendelborg (2022) sin definisjon av begrepet. For å reflektere videre kunne Silje fortelle at inkludering også var sentralt for å sikre at alle elever har lik tilgang på de samme ressursene. Dette mente hun var viktig fordi ikke alle elever har like muligheter og lik tilgang på de samme ressursene hjemme. Dette kan ses i sammenheng med Bronfenbrenner sin teori som fokuserer på at det ikke kun er faktorer ved barnet, men også faktorer rundt barnet som er av stor betydning for barnets utvikling (Imsen, 2020, s. 409-410). Ved å vektlegge de faktorene som Silje nevnte i sitt intervju, tolker jeg

videre at man vil sikre at alle elever får et så likt tilbud som mulig, og dermed får det beste utgangspunktet for å lære og utvikle seg.

De som befinner seg i mikrosystemet har en helt avgjørende rolle rundt barnet, og siden skolen befinner seg i dette systemet har de derfor en svært stor betydning for eleven (Bronfenbrenner, 1979, s. 7). Flere av informantene fortalte om tilhørighet som et nøkkelbegrep opp mot inkludering i skolen. Alle elever trenger og skal føle på en tilhørighet til en klasse, og føle at de er en del av en gruppe og et fellesskap. Dette sikrer både trivsel og læring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Her blir det dermed grunnleggende å ha gode relasjoner og et godt klassemiljø der alle trivsel. Høy trivsel vil også ha en positiv innvirkning på elevenes psykiske helse (Ekornes, 2018, s. 18). Læreren har et ansvar for å jobbe for gode relasjoner til elevene sine, men også mellom elevene (Drugli, 2012, s. 48; Skrøvset et al., 2017, s. 26). Her tenkes det at dette arbeidet må man som lærer starte tidlig med, men også vektlegge å arbeide kontinuerlig med gjennom hele skoleløpet. Dette vil sikre at både psykisk- og sosial inkludering blir sikret, altså at elevene føler de blir inkludert og at de blir inkludert i et fellesskap med andre (Nordahl & Overland, 2021, s. 17). Mine tolkninger er at det er de nærmeste relasjonene, altså de som tilhører mikrosystemet, slik som lærere og medelever, som vil være de som har størst påvirkning på elevenes inkludering og følelse av å bli inkludert i et fellesskap.

Kjernen i sosial inkludering knyttes til om elevene har noen å være med og om de er en del av det sosiale samspillet som finner sted i skolen (Nordahl & Overland, 2017, s. 17). Her deler mine informanter en bred enighet om at mye må knyttes til elevene selv. Dette har sammenheng med at måten inkludering kommer til uttrykk på, endrer seg når elevene kommer på ungdomsskolen. Den formen for inkluderingen som finner sted på barneskolen, der det ofte er spørsmål om lek, blir borte når elevene blir eldre. Ungdommene blir mer opptatt av å «henge rundt». Dette oppgir flere av informantene som en forandring som elevene opplever som krevende. Et annet element ved sosial inkludering handler om hvordan elevene bidrar (Nilsen, 2017, s. 27). Opp mot elevene selv, er mine refleksjoner at hver enkel elev må kunne se sine medelever og sikre at hver enkelt elev får mulighet til å delta og bli hørt. Dette må bli en integrert tanke hos elevene, slik som også Anders poengterte i sitt intervju. Her får læreren et ansvar med å sikre at dette blir jobbet med. Anders fokuserte videre på at inkludering alltid går to veier. Mine tolkninger er at elevene må kunne gi av seg selv også på arenaer som de

ikke nødvendigvis har så mye kjennskap til. Elevene må kunne bidra i samtalen selv om det ikke er deres favoritttema, for at de andre også skal kunne bidra på en arena som eleven selv føler seg mer tilpass med. Her tenker jeg det er sentralt at elevene danner seg et fellesskap og en felles sosial plattform, der de kan bygge videre på denne sammen. Slik vil elevenes følelse av å være en del av et fellesskap sikres og samtidig vil elevene bli inkludert.

Anders fortalte videre at en elev sin faglige inkludering vil bli imøtekommet bare ved at eleven er til stede på skolen og i undervisningen. Den faglige inkluderingen knyttes til at eleven skal få et utbytte av opplæringen som gis og at den er tilfredsstillende for den eleven det gjelder (Nordahl & Overland, 2017, s. 17). Mine tolkninger er at eleven vil kunne få et utbytte av opplæringen, enten i større eller i mindre grad, når den er til stede på skolen. Dette kan man derimot ikke være helt sikker på når eleven er hjemme.

7.1.2 Høyt fravær og psykisk helse

Overland & Bru (2016, s. 49) nevner at angst er en utbredt årsak til elevens fravær i skolen. I sitt intervju oppgir Anders at det er krevende å sikre god inkludering for de elevene som har angst og andre sosiale utfordringer, fordi disse elevene ofte står i en svært låst situasjon. Anders nevner videre at det er ikke alltid arbeidet med å fremme inkludering kan bli vektlagt i like stor grad. Mine refleksjoner knyttes til at hovedoppgaven først vil handle om å sikre at elevene får et godt utbytte av opplæringen, og samtidig jobbe for at disse elevene er til stede på skolen så mye som de klarer. I slike tilfeller vil det videre være bruk av ressurser og tiltak som må iverksettes for å i det hele tatt kunne sikre at eleven blir inkludert. Dette kan være en krevende balansegang.

Når det kommer til selve problematikken med høyt skolefravær og psykiske vansker blant elever i skolen, så er dette en utfordring som samtlige av lærerne opplever en økning innenfor. Dette følges opp i forskning der det kommer til uttrykk at det er en økning blant barn og unge som blir diagnostisert med en psykisk lidelse (Bang m.fl., 2022, s. 4-5). Rønhovde (2022) nevner at elever som har et høyt skolefravær står i fare for å kunne få den faglige og sosiale læringen påvirket i en negativ retning. Med grunnlag i dette tolker jeg at relasjoner som befinner seg i mikrosystemet vil ha en stor påvirkning på elevenes læring. Elever som er mye borte fra skolen, vil miste mye av kontakten med sine medelever, og vil dermed gå glipp av den læringen og dialogen som foregår sammen med de andre elevene i undervisningen. Det samme vil gjelde det sosiale som foregår i friminuttene. Mot den faglige læringen vil elevene

gå glipp av den tette oppfølgingen som læreren imøtekommer når eleven er til stede på skolen. Dette kan ha en innvirkning på at disse elevene står i en større risiko for å falle av faglig, slik som også flere av mine informanter opplever er realiteten.

Ved tilfeller av høyt skolefravær, vil det være helt essensielt at læreren har en god relasjon til sine elever, møter de med tillit og trygghet, samt tilrettelegger for elevene og viser stor grad av tålmodighet (Ekornes, 2018, s. 69). Min forståelse er at hvis læreren møter eleven på en god måte og har en god relasjon til eleven, vil dette kunne sikre elevens trivsel, og at eleven føler seg både sett og hørt. Min videre mening er at dette vil være en positiv faktor på elevenes trygghet, samtidig som at det over lenger tid kan føre til at elevenes høye fravær minsker. Jeg tenker det er spesielt viktig med en god relasjon for de elevene som har et høyt skolefravær og har psykiske utfordringer, siden de ofte vil føle seg utrygge og vil ha møtt mye motgang og utfordringer. De vil dermed kunne ha et behov for ekstra støtte for å bli møtt etter deres behov. Skolen har et ansvar for å sikre at alle får gode muligheter for læring og utvikling, og at deres behov blir møtt. Læreren har et ansvar med å gjøre de tilpasninger som trengs opp mot dette. Det er dette som er kjernen i tilpasset opplæring, som alle elever har krav på (Opplæringslova, 1998, §1-3). For å ha god kjennskap til hva eleven trenger, er en lærer helt avhengighet av å ha gode relasjoner til hver enkelt elev. Dette arbeidet kan være krevende når eleven er mye borte fra skolen. Likevel forstås dette som noe av det viktigste en lærer legger til rette for i sitt lærerarbeid, og det er helt essensielt for å sikre inkludering.

7.1.3 Tiltak

Lærerne nevner flere sentrale tiltak som er viktig for å sikre inkludering blant elever med et høyt skolefravær. Flere av disse tiltakene kan knyttes direkte eller indirekte, mot de relasjonene og miljøer som befinner seg i mikrosystemet. Skolen har et ansvar med å sikre at elevene er en del av inkluderende fellesskap, og at de trives og lærer (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Dette kommer til uttrykk ved følgende sitat som sier at «[s]kolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Relasjoner mellom lærer og elev, og mellom elevene er tidligere drøftet og vektlagt som svært viktig. Samtidig er dette også et sentralt tiltak. Min tolkning er at det vil ikke kunne tilrettelegges for de ulike formene for inkludering, samt få elevene til å være mer til stede på skolen, uten at det er en god relasjon til stede. Dette vil

spesielt gjelde for de elevene som har psykiske vansker, der man vil være helt avhengig av å forstå eleven og dens utfordringer. Samtidig vil det være et helt nødvendig utgangspunkt for å forstå hvordan man kan tilrettelegge for eleven og tilby best mulig hjelp.

En alternativ opplæringsarena er et inkluderende tiltak som oppleves blant noen av lærerne som svært nyttig. Mine tolkninger rundt dette er at det vil kunne sikre inkludering ved at eleven får en følelse av å kunne bidra der det blir tatt hensyn til de forutsetninger eleven innehar. Dermed vil det sikre en opplæring som er tilpasset, som vil bidra til at eleven får et godt utbytte. På grunnlag av dette vil alternative opplæringsarenaer være svært positivt for elevens individuelle læringsprosess, samtidig som det bidrar til utvikling. Videre mener jeg at det kan føre til at eleven sitter igjen med en følelse av mestring og at den har bidratt med noe til fellesskapet. Dette kan for eksempel være at opplæringen fører til noe positivt for resten av klassen, der fellesskap og samhold blir vektlagt. Det som kan oppstå som utfordrende vil knyttes til at man er avhengig av at noen har mulighet til å bidra, slik som for eksempel mennesker fra et lokalt lag eller en forening. Det kreves også at relasjonen er god, der eleven føler seg trygg nok på de aktuelle menneskene. Dette vil sikre at eleven får et godt utbytte av det opplegget som foregår. Likevel vil jeg tenke at noe av det viktigste for å kunne gjennomføre et slikt tiltak er lærerne og ledelsen. Eleven er avhengig av en ledelse som er villig til å legge inn en ekstra innsats og sammen med eleven komme i kontakt med ressurser og mennesker som vil være passende. Samtidig må læreren og ledelsen ha kunnskap om eleven og hva som vil kunne fungere godt for den aktuelle eleven. Er dette noe som fungerer godt vil det føre til store positive konsekvenser for eleven. Eleven vil bli møtt med en opplæring som er passende for måten den lærer best på. Videre er mine tanker at en alternativ arena for opplæring vil kunne bidra til en mer fleksibel timeplan. Dette kan sørge for at tunge dager for eleven blir lettere og at eleven ønsker å komme mer på skolen. Over tid vil det kunne redusere elevens fravær, og dermed sikre at negative konsekvenser et stort fravær kan føre til, blir minsket og fjernet. Til slutt vil dette også redusere faren for at eleven faller av, både faglig og sosialt.

Sosiallærer er en ressurs som samtlige av lærerne forteller er et svært viktig tiltak for å bedre forholdene til elever med høyt skolefravær. Sosiallærer bidrar til å gi tilpasset og god hjelp. De er også nyttige i arbeidet med å inkludere disse elevene. Sosiallærer er en sentral samarbeidspartner for lærerne, samt en ressurs og en tjeneste for elevene der de byr på samtaler, samt at de kan tilby en tettere oppfølging enn det en kontaktlærer har tid og mulighet til. Ut fra analysen kan det tolkes som at det er en forskjell på større og mindre ungdomsskoler,

der de store skolene har denne ressursen til stede på skolen, mens mindre skoler ikke alltid har denne tjenesten i det hele tatt. Dette oppleves gjerne som en stor mangel og et savn, slik som Anders forteller i sitt intervju. Det tolkes her at sosiallærer er en ressurs som bør være til stede på alle skoler, siden behovet for et slikt tiltak har økt sterkt de siste årene.

Plassering i klasserommet er et tiltak som flere av informantene nevner i sine intervju som både kan sikre inkludering og økt tilstedeværelse på skolen. Ved at eleven får sitte ved siden av noen den føler seg trygg på, vil dette gjøre eleven mer komfortabel. Min tolkning er at dette kan sikre inkludering, ved at eleven tilegner seg mer kunnskap, samt at eleven bidrar i dialogen med sin medelev. Det kan også øke muligheten for at eleven blir trygg nok til å delta i dialogen som foregår mellom elevene i klasserommet som helhet. Dermed vil dette ha en positiv innvirkning på elevens sosiale og faglige læring, samt utvikling. For at dette overhodet skal være en mulighet, tenker jeg at gode relasjoner er en forutsetning som må ligge til grunn. Læreren må ha kjennskap til hvem eleven er trygg på og går godt sammen med, samtidig som eleven må føle seg trygg nok på læreren til å dele sine behov. Elevene må også ha en god relasjon til hverandre, som spesielt må bygge på tillit og forståelse. Til slutt vil jeg også påpeke betydningen av at elevene respekterer hverandre, der man er forskjellige individer som har forskjellige behov.

Selv når elevene ikke er til stede på skolen, er samtlige av informantene opptatte av å sikre at elevene blir inkludert i de arbeidsoppgavene som foregår på skolen. Dette følger informantene opp ved å fortelle at de alltid sikrer at eleven er en del av en gruppe når det er gruppearbeid. Videre er de opptatt av å gi eleven arbeidsoppgaver som den kan gjøre hjemmefra. Dette møter forståelsen av inkludering der eleven får mulighet til å være med, eleven blir sett for den personen den er og med de forutsetningene den har (Wendelborg, 2022). Dette sikrer at eleven får en følelse av å bli husket på, og at den fortsatt er en del av klassefelleskapet. Ved bruk av digitale ressurser er det gode muligheter for å iverksette dette tiltaket. Her kan elevene chatte med hverandre og ha videosamtale for å arbeide sammen som en gruppe. Mine tanker er at læreren innehar et stort ansvar opp mot dette. Læreren har ikke kun et ansvar med å sikre en god dialog med eleven som er hjemme. I tillegg må læreren også gi de andre elevene god informasjon om hvorfor det viktig å la eleven som er hjemme få mulighet til å bidra på likt grunnlag som de andre. Til slutt er det viktig at læreren deler informasjon om hvordan de kan

få til å samarbeide på en god måte, der alle elevene får mulighet til et godt faglig- og sosialt utbytte.

Ved bruk av digitale ressurser og verktøy vil også læreren ha mulighet til å dele informasjon med eleven om hva som foregår på skolen. Videre er mine refleksjoner at det også vil være gode muligheter for å tilpasse den opplæringen som gis. Bruken av digitale verktøy vil bidra til at eleven fortsatt blir faglig inkludert og har gode muligheter for å tilegne seg nye kunnskaper, lære og utvikle seg. Likevel tenker jeg at det kan være noe som oppleves som utfordrende. Dette kan knyttes til å sikre en sosial inkludering som oppleves tilfredsstillende nok for eleven. Samtidig vil den sosiale inkluderingen bli møtt ved at elevene får mulighet til å samarbeide om skolerelaterte tema, samt at det også er muligheter for sosial dialog der trivsel, trygghet og gode relasjoner blir vektlagt. Bruken av digitale verktøy vil nok ikke bidra til samme følelse av tilhørighet til et fellesskap som en direkte dialog og samtale vil gjøre, men det vil møte elevens behov. Eleven vil fortsatt gå glipp av en del av det sosiale som foregår på skolen. Samtidig handler det om å sørge for at eleven blir en del av det inkluderende fellesskapet, og da har læreren et ansvar for å tilrettelegge for dette i den grad det er mulig (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Ved alle disse elementene som er drøftet ovenfor ser vi hvor viktig de nære relasjonene i elevens mikrosystem er for elevenes læring og trivsel, og ikke minst med arbeidet med elever som har et høyt skolefravær. Til slutt gir drøftingen et innblikk i hvor stort ansvar en lærer har.

7.2 Mesosystemet

7.2.1 Samarbeid mellom skole og hjem

Samarbeid mellom skole og hjem kom frem som et viktig tiltak for å sikre inkludering blant elever som har et høyt fravær i skolen. I tråd med Bronfenbrenner (1979) sitt mesosystem vil samarbeidet mellom skole og hjem høre til dette systemet, siden de har en svært stor innvirkning på elevenes liv og utvikling (Bronfenbrenner, 1979, s. 25). Siden det er skolen som har et ansvar for å legge til rette for et godt samarbeid med hjemmet, må læreren vektlegge god tid på dette (Samnøy, 2015, s. 44). Både skolen og hjemmet har sentral kunnskap og ulike erfaringer rundt eleven. Dermed blir en god dialog mellom partene der begge deler informasjon med hverandre svært viktig. På grunnlag av dette er min tolkning at skolen må arbeide kontinuerlig med å danne en god relasjon med hjemmet til eleven. Tillit og trygghet

blir to svært sentrale fokusområder. Foreldre og foresatte trenger å vite at læreren gjør sitt beste for deres barn. I sitt intervju påpeker Silje viktigheten av å utarbeide en felles handlingsplan med hjemmet. På denne måten får skolen og hjemmet arbeide med felles mål og tiltak. Her vil det være viktig med hyppige møter, der eleven følges opp på en god måte av begge parter samtidig. Dette tenker jeg er en faktor som øker muligheten for å lykkes. En annen forutsetning for å kunne lykkes med dette samarbeidet er en god relasjon mellom partene. Slik som det kommer til uttrykk i kapittel 2.1.4, vil dette ha en positiv påvirkning på hjemmet sine holdninger til skolen og det arbeidet som legges ned (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). Videre vil en god relasjon og et godt samarbeid føre til at eleven føler på inkludering der eleven blir sett etter sine behov, forutsetninger og egenskaper. Som tidligere nevnt, er det foreldrene som kjenner barnet sitt best, så et godt samarbeid med disse er av helt essensiell betydning (Samnøy, 2015, s. 109-110).

Hvis det derimot er noen mangler eller utfordringer til stede i dette samarbeidet, vil dette kunne ha en negativ effekt på elevens læring, trivsel og utvikling. Samtidig kan det føre til at prosessen med inkludering blir hindret, samt at det høye fraværet til eleven blir stående eller i verste fall øker. Et interessant funn fra Martin sitt intervju er tilknyttet at de foresatte kan ha høye og urealistiske krav til skolen og være misfornøyd med arbeidet lærerne gjør fordi de ikke opplever å lykkes. Her blir det viktig med en god dialog med foreldrene, der både lærere og foresatte setter seg inn i hverandres situasjon og lytter til hverandre sine perspektiver. Dette tenker jeg kan bidra til mer forståelse. Over tid vil dette også øke muligheten for å lykkes og for å bedre forholdene og utfordringene til eleven. Det er av stor betydning at elevens hjem har en positiv holdning til skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s 17). Mine tanker er at dette kan påvirke graden eleven drar på skolen, ved at eleven blir mer positiv hvis foreldrene er positive til deres skolegang og selve skolen. Der lærerne opplever utfordringer av ulik grad, vil det være svært viktig at lærerne tar vare på de gode opplevelsene de har fra arbeid med elevgruppa og fra de gangene de har lyktes.

7.2.2 Eksterne samarbeidsorganer

Det er ikke bare samarbeidet mellom skole og hjem som lærerne oppgir som svært viktig for elevene med et høyt skolefravær på grunn av psykiske lidelser. Det er også andre samarbeidspartnere og yrker som er av relevant betydning. Ulike yrker har ulikt

kompetansegrunnlag, og samarbeid med andre instanser vil dermed være av stor betydning for å gi disse elevene den hjelpen de trenger. Flere av disse samarbeidsorganene har ikke tilholdssted i skolen, men likevel spiller de en stor rolle for arbeidet til lærerne og for elevene.

PPT

PPT er det samarbeidsorganet som lærerne nevner at de har det tettteste samarbeidet med, der disse innehar sentral kunnskap og gir råd som både lærere og elever har stor nytte av (Haugen & Haugen, 2020, s. 38-39). Dette blir dermed av svært stor betydning for elevenes læring, og for de vanskene eleven har. Et svært interessant funn fra intervjuene er at det er stor forskjell på hvor ofte PPT er til stede fysisk på ungdomsskolene som deltok i intervjuene. Mine tolkninger er at lærerne som arbeider på skoler der PPT er til stede faste dager i uken får svært mye positivt ut av samarbeidet, og at deres nære tilgjengelighet bidrar positivt til elevenes inkludering. De skolene som derimot ikke har PPT faste dager i uken opplever ikke et så nært samarbeid med tjenesten. Likevel er de svært positive og opplever at både samarbeidet og tiltakene de bidrar med er av stor nytte. Flere av disse lærere nevner videre at de skulle ønske at det var økt tilgjengelighet på denne tjenesten i skolen fordi behovet til dialog i elevsaker er stort.

BUP

Samarbeidet med BUP anses også som et nyttig tiltak i arbeidet med elever som har et høyt skolefravær. Lærerne oppgir at denne tjenesten er helt sentral for lærerne når det kommer til elever som har ulike psykiske vansker og utfordringer, og hvordan det best skal tilrettelegges for disse elevene. Dette er i samsvar med Haugen og Haugen (2018, s. 38), som nevner at BUP er den tjenesten som har høy kompetanse innenfor psykiske lidelser blant barn og unge. Et svært interessant funn fra intervjuene er at dette likevel er den tjenesten som lærerne opplever at de samarbeider minst med av de samarbeidsorganene som nevnes i denne oppgaven. Dette kan være i samsvar med informasjon fra Zahl- Olsen (2018, s. 210), der det blir fortalt at det kun er barn og unge som har en høy grad med symptomer som får hjelp av BUP. Lærerne forteller videre at det er noen utfordringer i dette samarbeidet, der det tolkes at lærerne sitter igjen med en opplevelse av at ikke alle elever får hjelp, samt at det kan være en svært tidkrevende prosess å få hjelp av de tjenestene som de tilbyr. Likevel byr på de på ulike ressurser og tjenester som er svært nyttige for læreren. Disse bidrar til tiltak og positive prosesser for eleven, blant annet ved veiledning og råd til lærere, foreldre og til eleven selv.

Til slutt vil også den kompetansen som tjenesten har, bidra positivt til bedring av symptomene og de vanskene eleven har utfordringer med (Zahl- Olsen, 2018, s. 218).

7.2.3 Interne samarbeidsorganer I skolen

Skolen har også samarbeidspartnere som har tilholdssted på skolen for å tilby hjelp og tjenester til både lærere og elever. Samtlige av informantene oppgir at det er viktig med ressurser som innehar relevante kunnskaper og erfaringer i umiddelbar nærhet. Dette tolkes som viktig for å sikre så rask hjelp som mulig.

Skolehelsetjenesten

I sitt intervju kunne Martin fortelle at helsesykepleier og skolehelsetjenesten er en svært nyttig og relevant tjeneste for både lærere og elever. Ved at helsesykepleier har en bred og spisset kompetanse innenfor barn og unge sin helse, deler de informasjon med lærere og har samtaler med elever som bidrar positivt til deres helse (Skoe & Bølstad, 2022, s. 76). I følge informasjon fra Helsenorge (2020) er skolehelsetjenesten en tjeneste som skal være til stede for alle elever i skolen. Ut fra intervjuene tolkes dette som et minstekrav lærerne stiller til tjenesten. Dette henger sammen med at elever som har et høyt skolefravær og lider av psykiske vansker trenger noen som er til stede på skolen og for deres behov. Lærerne oppgir at det ikke alltid er like lett å komme i kontakt med tjenesten på grunn av fravær og mangel på ledig tid. Dette bidrar til at tiltaket ikke alltid fungerer optimalt. Lærerne oppgir at det burde vært større tilgjengelighet og en vikarordning som hadde sikret at elevene alltid har noen å snakke med når de har arbeidstid på skolen. Videre er det slik at flere av informantene deler at det ikke alltid er en like god relasjon mellom helsesykepleier og elevene. Dette har ført til at elever heller ønsker å være i kontakt med sin lærer, som kan være utfordrende fordi en lærer har ikke alltid tid til å møte elevene i samme grad. Elevene skal også være tilstede for de andre elevene og sikre at de får en god opplæring. Ved mangel på skolehelsetjenesten vil dette dermed kunne påvirke elevenes helse negativt. Mine tanker er at eleven ikke vil føle på stabilitet og trygghet, som videre kan føre til at eleven ikke åpner seg og deler sine vansker og behov. På grunnlag av dette vil ikke helsesykepleier kunne gi den hjelpen som eleven har behov for. Til slutt kan dette føre til økt forverring av elevens fravær. Dette kan ses i sammenheng med Anders sine erfaringer, der han legger vekt på at hvis eleven har en time hos helsesykepleier vil dette sikre elevens fysiske oppmøte på skolen de dagene. Hvis eleven derimot opplever at helsesykepleier

er mye borte, tenker jeg at dette vil kunne utvikle seg til at eleven velger å være hjemme. Dermed vil dette også være negativt på inkluderingen blant ungdomsskoleelevene.

Ved disse utfordringene som lærerne forteller om ved de ulike samarbeidsorganene, er det høyere organer innenfor meso- og makrosystemet som har størst påvirkning og bestemmelse. De har et ansvar med å sørge for at skolene har tilgang på de ulike samarbeidsorganene og de tjenestene de tilbyr. Her kommer Bronfenbrenner (1979) sine syn på at ulike miljøer og systemer virker inn på hverandre, tydelig til uttrykk (Anderson et al., 2014, s. 30). Mangler i et system vil påvirke og gi konsekvenser i et annet system (Anderson et al., 2014, s. 30). Ved at det er utfordringer i mesosystemet, vil det gi konsekvenser for lærerne i mikrosystemet, og ikke minst for eleven som alt er sentrert rundt. Eleven og lærerne er helt avhengig av å få den hjelpen de trenger fra disse samarbeidsorganene fordi en lærer ikke innehar den samme kunnskapen og kompetansen som disse har. Dermed blir det utfordrende å sikre inkludering til elevene som er mye hjemme og har psykiske vansker. Det kan tyde på at det er et behov for økt tilgang på de ulike tjenestene, fordi psykiske vansker blant barn og unge i dagens skole stadig øker (Bang m.fl., 2022, s. 4-5). Med sammenheng til dette har skolen et ansvar med å møte elevene med den hjelpen og de tilpasningene som de har et behov for. Samtidig skal de tilby en opplæring som er tilfredsstillende for hver enkelt elev (Nordahl & Overland, 2015, s. 13). Dette vil også gjelde de andre elevene. Uten samarbeid med andre ressurser er mine refleksjoner at det vil bli svært utfordrende å sikre at alle elever får et godt utbytte av opplæringen, blir inkludert, trives og får en positiv utvikling.

7.3 Eksosystemet

Det er ikke bare mennesker og nære relasjoner rundt barnet som vil ha en stor påvirkning på elevens læring og utvikling. Skolen har lokale læreplaner, normer og regler som kjennetegner skolens praksis. Dette tilhører Bronfenbrenner sitt eksosystem, og er elementer som har stor innvirkning på eleven sin skolegang (Anderson et al., 2014, s. 29; Bronfenbrenner, s. 1979, s. 25). Imsen (2020, s. 412) vektlegger at eksosystemet omhandler lokale samfunnsinstitusjoner. Eksempelvis vil dette være den lokale kommunen som skolen tilhører. Mine tolkninger er at kommunen vil ha en stor innvirkning på lærerne sitt arbeid og på elevene sin læring. Kommunens politikere påvirker antallet lærere i skolen og dermed hvilken kompetanse de aktuelle lærerne har. På grunnlag av dette vil for eksempel kommunen ha innvirkning på om skolen har tilgang på en sosiallærer eller ikke. Likevel er ikke det bare de ulike yrkene og den

kompetansen som foreligger på skolen som kommunen har medbestemmelse rundt. Den enkelte kommune har oversikt over skolen sin økonomi, som videre fører til at de har en sentral medvirkning når det kommer til hvilke ressurser skolen kan innsette og tilby. Dette bidrar til en forståelse av at eksosystemet har en betydningsfull rolle ved skolens praksis og virksomhet, samt den hjelpen eleven blir tilbudt og ender med å få. Dette henger dermed tett sammen med Bronfenbrenner (1979) sin forståelse av at ulike systemer påvirker hverandre (Imsen, 2020, s. 411). Det dannes også en forståelse av hvor stor betydning bestemmelser fra overordnede forhold, slik som eksempelvis kommunen har for kvaliteten på opplæringen som gis. Dette vil videre påvirke det utbytte eleven sitter igjen med. For å sette dette i et litt mer kritisk perspektiv og samtidig legge vekt på informantene sine opplevelser, kan det tyde på at det er et behov for en større samhandling og et felles tankesett mellom partene i mikro- og eksosystemet, siden lærerne opplever mangler og det er høyere organer som har større bestemmelseskraft rundt hvordan skolen fungerer.

Selv om det ikke er Korona- pandemien jeg undersøker i denne studien, er det likevel sentralt å presentere et interessant funn som kom frem i intervjuene. Det er en utbredt oppfatning hos lærerne at pandemien er en medvirkende faktor til å påvirke elevenes fravær i en negativ retning. Flere lærere opplever at det er lettere for elevene å skjule de virkelige grunnene til fravær bak hosting og unnskyldninger om at de ikke er i form. Det har for mange blitt behagelig å være hjemme. På grunnlag av dette har flere av skolene innført strengere regler og rutiner på fravær, der foreldre må melde inn årsaken til fraværet og lærerne har en lav terskel for å undersøke årsakene nærmere hvis de opplever noe som uklart. Mine tolkninger er at et slikt tiltak er nyttig siden det vil bidra til at de virkelige grunnene til elevens fravær kommer frem. Samtidig gir det gode muligheter for å oppdage fraværet tidlig. Med grunnlag i dette kan lærerne dermed sette i verk tiltak så tidlig som mulig. På denne måten blir det også et sentralt forebyggende tiltak. Siden et høyt skolefravær og psykiske lidelser kan føre til flere negative konsekvenser, er det av stor betydning at også forebyggende tiltak blir vektlagt (Kearney, 2008, s. 268).

Siden skolens prinsipper og prosedyrer vil tilhøre eksosystemet, vil også ledelsen ha en sentral plass i dette systemet (Anderson et al., 2014, s. 29). Ledelsen, sammen med lærerne har et ansvar med å sikre at disse prinsippene blir fulgt i praksis. Som tidligere nevnt, opplever noen lærerne negativitet rundt det arbeidet de gjør, der foreldre og foresatte eksempelvis mener at

lærere legger inn for liten innsats i arbeidet. I slike tilfeller er mine tanker at det er helt nødvendig med en ledelse som er støttende og påpeker viktigheten av arbeidet lærerne gjør. I sitt intervju nevner Anders dette som helt avgjørende, siden deler av arbeidet med høyt skolefravær kan være svært krevende. Han opplever at hvis det er mangel på en støttende ledelse blir man som lærer stående helt alene med arbeidet og opplevelsene. Ledelsen er også de som mottar informasjon om de ulike sakene, så en god dialog og samarbeid med disse er helt essensielt for å utøve et godt arbeid. Ikke minst tolkes det som å være av stor betydning for å sikre at eleven får den hjelpen den trenger og har krav på. Videre er det viktig at ledelsen bidrar og deltar sammen med lærere og foresatte for å skape en helhetlig plan og strategi for å bedre forholdene rundt eleven, sikre inkludering og for å redusere fraværet. Skolens ledelse innehar sentral kunnskap og har et vidt kompetanseområde. På grunnlag av disse refleksjonene ovenfor, tolkes det som helt essensielt for en lærer å ha en støttende og hardtarbeidende ledelse bak seg.

7.4 Makrosystemet

Makrosystemet innebærer at de tidligere systemene i Bronfenbrenner sin teori, inneholder ulike systemer som ligger til grunn for deres virksomhet (Bronfenbrenner, 1979, s. 26). Videre er det gjerne slik at disse systemene styrer selve virksomheten. Med grunnlag i denne forståelsen vil utdanningssystemet dermed være et system som vil plasseres i makrosystemet, siden utdanningssystemet styrer skolen som virksomhet og hvordan den er bygd opp. Dette vil videre påvirke lærerne og deres praksis (Imsen, 2020, s. 413). Det er i makrosystemet det blir bestemt hva lærere skal lære i sin utdanning, samt hvilke yrkesgrupper som skal være ansatt i skolen. Denne kompetansen og kunnskapen som lærere og andre ansatte i skolen har, vil ha innvirkning på den hjelpen man tilbyr elevene, hvordan man utfører tilrettelegginger og møter de elevene med et høyt fravær i skolen på grunn av psykiske lidelser. Disse elementene bidrar til en forståelse av at makrosystemet spiller en sentral rolle og har et stort ansvar angående den kunnskapen lærere har.

I intervjuene kommer det frem at samtlige av lærerne ønsker bredere kompetanse innenfor psykisk helse. De oppgir at de mangler kunnskap om hvordan de kan utøve god hjelp til de elevene som har ulike psykiske vansker. Siden det er en økning blant barn og unge med psykiske lidelser, kan det tyde på at skolen trenger å møte denne økningen med en vektlegging av økt kompetanse blant lærere og ledelse (Bang m.fl., 2022, s. 4-5). Et sentralt tiltak kan

dermed være tilbud om videreutdanning, der nemlig formålet er å styrke lærernes kompetanse (Postholm, 2017, s. 9). Dette vil ikke kun være nyttig for lærerne, men vil også være en positiv faktor for elevene sin utvikling. Med hensyn til at lærerne også oppgir at samarbeidsorganene ikke alltid er like tilgjengelige, tolkes dette som at størstedelen av arbeidet og ansvaret faller på lærerne. Igjen viser dette behovet for nok kompetanse blant lærere, slik at de er trygge på at de gir hjelp og legger til rette for tiltak som er virksomme for elevene.

Imsen (2020, s. 413) forteller at det er i makrosystemet de verdier og prinsipper som skolen fremmer stammer fra. Dette kan føre til utfordringer hvis det er ønske om endringer. I kapittel 3 blir det vektlagt at dette kan være krevende fordi lærere har ikke myndighet til å gjennomføre ønskede endringer, siden denne myndigheten ligger hos nasjonale forhold (Anderson et al., 2014, s. 30). Jeg velger å tolke dette ved å se på utdanningssystemet med et litt kritisk blikk. Skolen må henge med på den utviklingen som foregår i samfunnet, og utdanningssystemet har en viktig rolle for å sørge for at dette blir gjennomført. For å møte utviklingen som viser seg ved psykiske lidelser blant barn og unge, samt det høye fraværet i skolen, vil et sentralt tiltak være at utdanningssystemet må sikre at det er nok kompetanse og ressurser tilgjengelig i den norske skole. Videre kan det også tolkes som at det er behov for et tettere samarbeid mellom de ansatte i skolen, og de som styrer skolen og hvordan virksomheten skal fungere og drives. På denne måten vil man møte elevene sine behov og sikre bedre forhold for elevene og deres utfordringer. Samtidig kan dette sikre at problematikken med et høyt fravær i skolen blir mindre, samt at elever som lider av psykiske utfordringer får den hjelpen de har behov for.

Avslutningsvis opp mot makrosystemet er det viktig å nevne at skolen må ha gode holdninger til å arbeide med psykiske helse. Det er ikke kun trivsel som påvirker elevenes helse positivt. Ekornes (2018, s. 30) legger nemlig vekt på at arbeidet med psykiske helse skal ha en sentral plass i skolen. Mine tanker rundt dette er at relevante fag vedrørende psykiske helse, bør få en større plass i dagens skole. Jeg forholder meg til dette ved at det må være noen faktorer i makrosystemet tilstede for at dette skal være mulig. Dette vil først og fremst starte med at psykisk helse i skolen er et tema som må vektlegges i en større grad i skolepolitikken. På denne måten vil psykisk helse settes på dagsorden, og kunnskap og bevissthet rundt temaet vil øke. Over lengre tid, er min tanke at dette kan være med å bidra til at flere elever oppsøker hjelp. Dermed kan det videre forebygges at elevene utvikler store psykiske vansker. På samme tid kan denne bevisstheten bidra til at lærere og ansatte i skolen oppdager de elevene som står i

fare for å utvikle psykiske vansker. Oppsummert vil disse faktorene også kunne være en forebyggende faktor mot at elevene utvikler et bekymringsfullt høyt fravær i skolen.

Helt til slutt vil jeg poengtere at teorien til Bronfenbrenner (1979) bidrar til en forståelse av hvor viktig det er å legge til rette for gode forhold i de nære relasjonene rundt eleven, og i samfunnet som eleven er en del av. Er det sammenheng mellom disse, mener jeg at elevenes utgangspunkt for utvikling og vekst vil øke betraktelig. Det samme vil gjelde elevenes opplevelse av å bli inkludert, og de vil bli møtt for det individet de er.

8. Avslutning og konklusjon

Gjennom en kvalitativ studie har denne avhandlingen forsøkt å svare på hvordan lærere opplever arbeidet med å inkludere elever i ungdomsskolen som har et høyt skolefravær på grunn av psykiske vansker. Problemstillingen som ble utformet til denne avhandlingen var som følgende: *Hvordan opplever lærere arbeidet med å inkludere elever med høyt skolefravær?*

Et av hovedfunnene i denne avhandlingen knyttet til problemstillingen, er at arbeidet med å inkludere elever som har et høyt fravær i ungdomsskolen er til tider et svært krevende arbeid. Samtidig oppleves det som noe av det viktigste og mest givende en lærer gjør i sin praksis i skolen. Den følelsen de sitter igjen med når de lykkes er ekstra givende. Et annet sentralt funn er at det er en stor forskjell på inkluderingen som foregår på ungdomsskolen, enn hvordan den kom til uttrykk på barneskolen. Dette er for mange elever en stor overgang, og en faktor som flere av lærere opplever at preger elevenes opplevelse av å bli inkludert. Det er av stor betydning å benytte seg av tiltak i inkluderingsarbeidet som er tilpasset elevens behov og forutsetninger. På grunnlag av dette blir det dermed viktig med en god relasjon til eleven, der man som lærer bygger opp trygghet, tillit og forståelse, samt kjennskap til eleven og dens forutsetninger, utfordringer og behov.

Psykisk helse er også et sentralt tema i oppgaven, her vektlagt på elever som har høyt skolefravær på grunn av psykiske lidelser og utfordringer. Lærere opplever at det stadig blir et høyere fravær blant elevene i skolen, samt at det er en økning blant elever som har ulike psykiske lidelser. Dette er i tråd med forskning som er gjennomført og benyttet i denne avhandlingen (Bang m.fl., 2022, s. 4-5). Lærerne opplever selv at de har mangel på kunnskap, og dermed at samarbeid med ulike tjenester som har spesialisert kompetanse blir helt grunnleggende for å kunne utøve et godt arbeid for elevene.

Dette henger i sammenheng med oppgavens første forskningsspørsmål, som er knyttet til hvordan lærere opplever samarbeidet med skolehelsetjenesten, PPT og BUP i arbeidet med elevgruppa som er satt i fokus i denne avhandlingen. Her viser analysen at lærerne samarbeider i stor grad med disse tjenestene og at dette samarbeidet er nyttig, både for læreren og eleven. Samtidig viser analysen at det også er noen utfordringer. Dette knyttes spesielt til ressursenes

tilgjengelighet, der flere ikke får den hjelpen de trenger fordi det ikke er ledige timer, og det er tilfeller der elevenes utfordringer og vansker ikke oppleves som store nok.

Gjennom analysen i denne masteroppgaven blir det videre nevnt viktigheten av et godt samarbeid mellom skolen og hjemmet til eleven. Her blir en felles handlingsplan og forståelse vektlagt som to sentrale nøkkelfaktorer for å kunne lykkes. Læreren vektlegger at man må samarbeide godt sammen, der begge har ulikt ansvar og ulike oppgaver, men ved å ha et godt samarbeid og en god dialog, vil dette kunne føre til en positiv utvikling og læring for eleven. Den siste samarbeidspartneren som lærerne oppgir som viktig i arbeidet med elever som har et høyt skolefravær, er sosiallærer. De skolene som ikke har denne tjenesten, forteller om et sterkt ønske og behov for en slik tjeneste, der dette ville vært svært nyttig for lærere og elever.

Det siste forskningsspørsmålet er knyttet til begrepet ansvar. Tolkningen som har blitt gjennomført med vekt på analysen i denne oppgaven, viser til en forståelse av at lærerne opplever et stort ansvar opp mot elevene og problematikken som oppgaven tar for seg. De har et ansvar for at alle elever skal bli sett og inkludert (Nordahl & Overland, 2015, s. 13). Samtidig har de et ansvar for å tilby en opplæring som er tilpasset alle elevers behov og forutsetninger (Opplæringslova, 1998, §1-3). Videre skal lærerne være med å sikre og arbeide for en god relasjon til sin elever, deres foresatte og mellom elevene. Med en vektlegging av Bronfenbrenner (1979) sin teori har den bidratt til å gi en helhetlig forståelse av at ulike systemer, miljøer og relasjoner rundt barnet har stor innvirkning på mulighetene til at eleven blir inkludert (Anderson et al., 2014, s. 30). Her ligger det et ansvar fra de ulike systemene for å sikre at eleven opplever å bli inkludert.

Til slutt ønsker jeg å avslutte med en kort liste av konkrete endringer og tiltak som kan være gjennomførbare i skolen, hvis lærere, ledelse og nasjonale føringer blir enige om å implementere disse. Forslagene vil også være en hjelpende faktor til lærere med å inkludere elever med høyt skolefravær. Disse tiltakene er som følgende:

- Videreutdanning eller kurs som bidrar til økt kompetanse til lærere om psykisk helse, samt arbeidet med elever som har et høyt fravær i skolen.
- Økt tilgang og tilgjengelighet på ulike samarbeidsorganer og yrker som innehar relevante ressurser og tjenester som er av positiv betydning for lærere og elever. Her kan det være relevant med ekstrainnstanser som tilhører kommunen som skolene har mulighet til å benytte seg av ved behov for ekstra hjelp og tilrettelegginger. Disse kan

også være en medvirkende faktor til å sikre alternative opplæringsarenaer der dette kan være et nyttig tiltak for en elev.

- Innføring av felles regler angående fravær, slik som et par av lærerne nevnte i sine intervju at de har innført ved deres skole. Dette kan være nyttig og utslagsgivende for elevenes fravær. Her det en felles ramme for skolen, elevene og de foresatte om hva slags regler som gjelder for gyldig fravær og hvordan de skal melde inn dette. En positiv konsekvens kan være at bekymringsfullt fravær blir tidlig oppdaget og det blir satt i verk tiltak så tidlig som mulig.
- Et siste relevant tiltak vil være å innføre elevkvelder eller noen skoletimer der fellesskap og samhandling blir satt i fokus. Dette byr på gode muligheter for inkludering, samtidig som det kan bidra til gode relasjoner mellom lærere og elever. Ikke minst vil det også være en positiv faktor til relasjonsbygging mellom elevene. På en elevkveld er det også gode muligheter for at foreldre og foresatte kan være med, slik at det blir en mulighet til å bygge relasjoner mellom foresatte og elevenes lærere.

8.1 Videre forskning

Når det kommer til videre forskning hadde det vært svært interessant å få et innblikk i elevene selv sine tanker, følelser og opplevelser angående inkludering i skolen. Føler elevene på en mangel på inkludering? Opplever de en sammenheng mellom ulike miljøer og relasjoner, slik som Bronfenbrenner (1979) er opptatt av i sin teori? Muligens hadde dette påvirket de tiltakene som hadde kommet frem som betydningsfulle.

Det hadde også vært spennende å studert samarbeidet mellom skole og hjem nærmere, og sett om dette samarbeidet påvirker elevenes fysiske oppmøte på skolen. Når jeg er inne på temaet om hjemmet, hadde det også vært av stor interesse å studert foreldre og foresatte sitt perspektiv på utfordringen som de opplever med sitt barn. Dette er et stort tema, der det hadde vært spennende for en fremtidig lærer å studert flere ulike perspektiver. Dette hadde bidratt til en bredere kompetanse og helhet rundt tematikken.

Det er for tidlig å kunne konkludere eller si noe sikkert om korona- pandemien har hatt en negativ innvirkning på fraværet i den norske skole. Her trengs det mer forskning. Det blir

spennende å se om det blir vektlagt noe forskning på dette i nærmeste framtid, og hva eventuelle resultater vil vise.

Selv om det har vært mange ulike retninger jeg kunne ha valgt innenfor denne tematikken og i denne oppgaven, håper jeg at dette er en oppgave som gir et viktig bidrag til lærere innenfor problematikken. Dette kan blant annet være ved å gi et nyttig innblikk i sentrale tiltak som lærere benytter seg av i arbeidet, samt lærernes opplevelser og erfaringer rundt disse. Samtidig kan det også gi en felles forståelse av at det er til tider et utfordrende arbeid, men samtidig at man aldri står alene. Det er mange samarbeidsorganer som har mye å bidra med.

Litteraturliste

- Anderson, J., Boyle, C. & Deppeler, J. (2014). The ecology of inclusion education: Reconceptualising Bronfenbrenner. I. H. Zhang., P. W. Chang. & Boyle (Red.), *Equality in Education: Fairness and Inclusion* (s. 23-34). Sense Publishers.
- Bakken, A. (2021). *Ungdata 2021: Nasjonale resultater*. (Rapport; 8). NOVA, OsloMet.
- Bakken, A. (2022). *Ungdata 2022: Nasjonale resultater*. (Rapport; 5/22. NOVA, OsloMet.
- Bang, L., Hartz, I., Furu, k., Odsbu, I., Handal, M., Suren, P. & Torgersen, L. (2022). *Psykiske plager og lidelser hos barn og unge* (Folkehelse rapporten). Folkehelseinstituttet.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. (2015). Cappelen Damm Akademisk.
- Berge, T. (2021, 12. april). *Hva er depresjon?* Norsk psykolog forening. <https://www.psykologforeningen.no/foreningen/aktuelt/aktuelt/hva-er-depresjon>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bru, E. (2011). Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever. Midthassel, U. V., Bru, E., Ertesvåg, S. & Roland, E. (Red.). *Sosiale og emosjonelle vansker- barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (s. 17-32). Universitetsforlaget.
- Bru, E., Idsøe, E. C. & Øverland, K. (Red.). (2016). *Psykisk helse i skolen*. Universitetsforlaget.
- Børte, K., Lillejord, S. & Johansson, L. (2016). *Evnerike elever og elever med stort læringspotensial: En forskningsoppsummering*. Kunnskapssenter for utdanning.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2018). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.

- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev- avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm Akademisk.
- Eide, S. E. (2022). *Skolefravær*. Cappelen Damm Akademisk.
- Ekornes, S. (2018). *Lærerprofesjonalitet i arbeidet med psykisk helse i skolen*. Fagbokforlaget.
- Eriksen, I. M. & Bakken, A. (2020). Stress, press og psykiske plager blant ungdom. Øhlckers, L. R., Heradstveit, O. & Sand, L. (Red.), *Ungdom og psykisk helse* (s.35-44). Fagbokforlaget.
- Eriksen, I. M., Sletten, M.A., Bakken A. & Soest, T.V. (2017). *Stress og press blant ungdom: Erfaringer, årsaker og utbredelse av psykiske helseplager* (NOVA rapport 6/2017). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/5115/Nettutg-%09Stress-og-press-blant-ungdom-NOVA-Rapport-6-17-%09bokmerk.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Eriksson, M., Ghazinour, M. & A, Hammarström. (2018). Different uses of Bronfenbrenner's ecological theory in public mental health research: What is their value for guiding mental health policy and practice? *Social Theory & Health*.- 16, 414-433. <https://doi.org/10.1057/s41285-018-0065-6> .
- Folkehelseinstituttet (2022, 7. Februar). *Fakta om koronaviruset SARS- CoV-2 og sykdommen Covid 19*. <https://www.fhi.no/nettpub/coronavirus/fakta/fakta-om-koronavirus-coronavirus-2019-ncov/>
- Forskrift til Opplæringslova. (2010). *Kapittel 20. Foreldresamarbeid i grunnskolen og den videregående opplæring* (2006-06-23-724). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724>
- Gleiss, M.S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Grepperud, G. & Skrøvset, S. (2012). *Undervisningslære: Eksempler, ideer og refleksjoner*. Gyldendal Akademisk.

-
- Haug, P. (2020). Tilpasset opplæring. Olsen, H. M. & Haug, P. (Red.), *Tilpasset opplæring* (s. 11-40). Cappelen Damm Akademisk.
- Haug, P. (2022). Ingen kan alt- tverretatleg samarbeid om spesialundervisning og inkluderande praksisar i skulen. I Olsen, M. H. & Haug, P. (red.), *Tverretattlig samarbeid*. Cappelen Damm Akademisk.
- Haugen, V.D. & Haugen, R. (2020). *Spesialpedagogisk tilrettelegging i skolen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Havik, T. (2018). *Skolefravær: Å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring*. Gyldendal Akademisk.
- Heimburg, D. V. & Ness, O. (2020). Perspektiver på livsmestring i skolen. I Myskja, A. & Fikse, C. (Red.), *Perspektiver på livsmestring i skolen* (s. 9-11). Cappelen Damm Akademisk.
- Helsebiblioteket/BMJ. (2021). *Angstlidelse- generalisert*. Helsenorge. <https://www.helsenorge.no/sykdom/psykiske-lidelser/angst/angst-generalisert/>
- Helsebiblioteket/BMJ. (2022). *Depresjon hos barn og unge*. Helsenorge. <https://www.helsenorge.no/sykdom/psykiske-lidelser/depresjon/depresjon-hos-barn/>
- Helsenorge. (2020. 10. januar). *Skolehelsetjenesten*. <https://www.helsenorge.no/hjelpetilbud-i-kommunene/skolehelsetjenesten/>
- Hølland, S. (2021). *Inkludering og tilpasset opplæring: Til alle elevers beste*. Fagbokforlaget.
- Håstein, H. & Werner, S. (2020). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. Bunting, M. (Red.), *Tilpasset opplæring- i forskning og praksis* (s.19-55). Cappelen Damm Akademisk.
- Idsøe, E. C. (2020). *Differensiering i skolen: En praktisk bok om tilpasset opplæring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Imsen, G. (2020). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. (6. utg). Universitetsforlaget.

-
- Johannessen, A., Tuft, P.A. & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6.utg). Abstrakt Forlag.
- Johannessen, B. & Skotheim, T. (2018). Et lag rundt eleven og læreren. I Johannessen B. & Skotheim (red.). *Barn og unge i midten: Tverrfaglig og tverretattlig arbeid i barn og unges oppvekst* (s. 18-43). Gyldendal Akademisk.
- Kearney, C. A. (2008). An interdisciplinary model of school absenteeism in youth to inform professional practice and public policy. *Educational Psychology Review* 20, 267-270. <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9078-3>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del- verdier og prinsipper*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg). Gyldendal.
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. utg). Fagbokforlaget.
- Mjøs, M., Lied, S. I. & Flaten, K. (2020). Spesialpedagogikkens rolle- i et utdanningpolitisk perspektiv. I Hvidsen, B. I. B., Aurlauskiene, I. K. & Söderlund, G (red.). *Tilpasset opplæring og spesialpedagogikk i teori og praksis* (s. 11-30). Fagbokforlaget.
- Morken, I. (2016). Inkludering. I Kvamme, O.A., Kvernbekk. T. & Strand, T (Red.), *Pedagogiske fenomener: En innføring*. (s.165-176). Cappelen Damm Akademisk.
- Nilsen, S. (Red.). (2017). *Inkludering og mangfold- sett i et spesialpedagogisk perspektiv*. Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. & Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner: Tilfredsstillende læringsutbytte for alle elever*. Gyldendal akademisk.
- Nordahl, T. & Overland, T. (2021). *Tilpasset opplæring og inkluderende støttesystemer: Høyt læringsutbytte for alle elever*. Gyldendal.
- NOU 2009: 18. (2009). *Rett til læring*. Norges offentlige utredninger. <https://www.regjeringen.no/contentassets/45e9a9eca3a447f39451d1abfb4053cf/nou/pdfs/nou200920090018000dddpdfs.pdf>

-
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal Akademisk.
- Olsen, M. H. (2013). *En inkluderende skole?* Cappelen Damm Akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61. Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#§1-1
- Postholm, M. B. (2017). Bokens utgangspunkt, innhold og hensikt. Postholm, M. B. (Red.). *Kunnskap for en bedre skole: Etter og videreutdanning som strategi* (s. 9-18). Fagbokforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Regjeringen (2022, 16. Mai). *Pedagogisk psykologisk tjeneste*. <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/artikler/pedagogisk-psykologisk-tjeneste-/id699010/>
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4.utg). Fagbokforlaget.
- Rønhovde, L. I. (2022, 30. Januar) . Bekymringsfullt skolefravær- årsaker og tiltak. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-skolefravaerskolevegring/bekymringsfullt-skolefravaer-arsaker-og-tiltak/310132>
- Rønhovde, L. I. (2022). *Abc om IOP: Håndbok for lærere* (2. utg). Gyldendal.
- Samnøy, S. (2015). *På samme lag: Samarbeid mellom hjem og skole*. Gyldendal akademisk.
- Skoe, F.F. & Bølstad, E. (2022). *Håndtering av følelser i skolen: Hvordan utvikler vi emosjonell kompetanse?* Gyldendal.
- Skrøvset, S., Mausestagen, S. & Slettbakk, Å. (2017). *Lærerens relasjonsarbeid: Perspektiver, verktøy og caser*. Cappelen Damm Akademisk.

- Statlig spesialpedagogisk tjeneste. (2019, 31. Oktober). *Pedagogiske og digitale verktøy*. Psykososiale vansker. <https://www.statped.no/laringsressurser/teknologitema/struktur-og-forutsigbarhet-i-det-digitale-laringsmiljoet/pedagogiske-og-digitale-verktoy/?depth=0>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg). Gyldendal Akademisk.
- Wendelborg, C. (2022). Inkludering versus marginalisering: Konsekvenser for elevenes psykiske helse. I Uthus, M. (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv* (2.utg, s. 114-130). Gyldendal.
- Zahl-Olsen, R. (2018). Psykisk helsevern for barn og unge- BUP. I Johannessen, B. & Skotheim, T. (Red.), *Barn og unge i midten: Tverrfaglig og tverretatlig arbeid i barn og unges oppvekst* (s. 207-230). Gyldendal Akademisk.
- Øverland, K. & Bru, E. (2016). Angst. I Bru, E., Idsøe, E.C. & Øverland, K. (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s.45-69). Universitetsforlaget.

9. Vedlegg

Vedlegg 1: Forespørsel om deltakelse i min studie (e-post sendt til rektor)

Forskningsforespørsel til masteroppgave

Hei!

Jeg går siste året på master i lærerutdanning 5-10.trinn, ved Høgskolen innlandet avdeling Hamar. Jeg er dermed i gang med min masteroppgave i faget profesjonsrettet pedagogikk, som skal leveres i mai neste år.

Masteroppgaven min går ut på høyt skolefravær blant elever på ungdomstrinnet. Min foreløpige problemstilling er: *Hvordan opplever lærere arbeidet med å inkludere elever med høyt skolefravær på ungdomstrinnet?*

Siden temaet om høyt skolefravær er et stort tema der mange ulike årsaker kan ligge bak, har jeg valgt å gjøre en avgrensning til elever med psykiske vansker og utfordringer.

Jeg ønsker dermed å komme i kontakt med 5 lærere fra ulike skoler som har erfaring med arbeid med elever som har et høyt skolefravær, gjerne på grunn av psykiske vansker og utfordringer, og som kunne tenke seg å bli intervjuet angående dette temaet.

Intervjuet vil foregå under en time, og intervjuguide blir sendt ut i god tid på forhånd slik at det er mulig å forberede seg for informantene hvis dette er ønskelig.

Jeg håper at du som rektor, kunne tenke deg å hjelpe meg med å komme i kontakt med noen lærere på din skole som har erfaring med elever med høyt skolefravær på ungdomstrinnet, og som er villige til å delta i et intervju og dele sentrale erfaringer med meg. Prosjektet har blitt godkjent av NSD (Norsk senter for forskningsdata). Jeg legger ved informasjonsskriv og samtykkeskjema som vedlegg.

Håper på snarlig svar fra deg.

Med vennlig hilsen

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Informasjonsskriv

Jeg er femteårsstudent ved lærerutdanning for 5-10.trinn ved Høgskolen i Innlandet, avdeling Hamar. Jeg skal dermed skrive en masteroppgave denne høsten og våren 2023. I min masteroppgave ønsker jeg å forske på høyt skolefravær og inkludering. Jeg ønsker dermed å komme i kontakt med lærere på ungdomsskolen som har erfaring med arbeid rundt elever som har høyt skolefravær. I intervjuet vil jeg fokusere på lærerens egne erfaringer og opplevelser rundt arbeidet med høyt skolefravær blant elever. Formålet med oppgaven er å finne ut hvordan lærere opplever arbeidet med å inkludere elever som har høyt skolefravær. Dette gjelder både faglig og sosial inkludering. På grunnlag av dette har jeg uformet en foreløpig problemstilling: *Hvordan opplever lærere arbeidet med å inkludere elever med høyt skolefravær i ungdomsskolen?* Jeg har også utformet noen forskningsspørsmål som innebærer hvordan lærere benytter seg av andre samarbeidsorganer. Forskningsspørsmålene lyder følgende: *På hvilke måter kan skolehelsetjenesten, BUP og PPT bistå i arbeidet ditt som lærer rundt elever med høyt skolefravær? Opplever lærere et ansvar med elever som har et høyt fravær i skolen?*

Gjennomføring av intervju

Intervjuet vil foregå ved at jeg tar opp lyden med en lydopptaker, samtidig som jeg tar egne notater. Dette er for å sikre at alle opplysninger blir med. Intervjuguiden blir sendt ut i forkant av intervjuet, slik at informanten får mulighet til å forberede seg og sette seg inn i spørsmålene på forhånd hvis dette er ønskelig. Tid til intervjuet er satt til ca. 1 time. Vi blir sammen enige om når det passer å gjennomføre intervjuet og hvor intervjuet skal skje.

Intervjuformen er et semistrukturert intervju der jeg tar utgangspunkt i en intervjuguide som jeg har utformet. Samtidig har informanten mulighet til å komme med egne synspunkter og refleksjoner utenom dette.

Personopplysninger

Alle opplysninger om deg blir behandlet konfidensielt. Det er kun jeg som har tilgang til disse opplysningene og jeg har taushetsplikt. Alle informanter og skoler får fiktive navn slik at opplysninger og informasjon ikke skal kunne spores tilbake til informantene. Lydopptakene blir umiddelbart kastet etter transkribering er gjennomført. Opplysningene blir lagret på min egen PC, som er beskyttet av passord. Masteroppgaven har innleveringsfrist 15.mai 2023, og etter planen skal oppgaven min leveres på denne dato. Alle opplysninger blir slettet etter at sensur er falt.

Prosjektet er meldt til NSD- Norsk senter for forskningsdata.

Frivillig deltakelse

Deltakelse i dette prosjektet er frivillig, og du kan når som helst trekke deg fra intervjuet og ditt samtykke. Datamateriale og lydopptak vil da slettes med en gang. Du trenger ikke gi noen begrunnelse hvis du ønsker å trekke deg.

Samtykkeskjema

Jeg heter Emma og er masterstudent på lærerutdanning for 5-10.klasse ved Høgskolen innlandet, avdeling Hamar. Det jeg ønsker med denne masteroppgaven er å studere hvordan lærere opplever arbeidet med å inkludere elever som har høyt skolefravær i ungdomsskolen. Jeg ønsker å komme i kontakt med og gjennomføre intervju av lærere på ungdomsskolen som har erfaring med elever som har høyt skolefravær. Intervjuet vil foregå ved at jeg tar lydopptak og tar notater ved siden av for å sikre at alle opplysninger blir med. Lydopptakene og opplysningene om informantene blir slettet umiddelbart etter at transkribering er gjennomført. Jeg sender ut intervjuguiden i forkant av gjennomføring av intervjuet, slik at informanten får mulighet til å sette seg inn i spørsmålene.

All informasjon blir behandlet konfidensielt. Alle informanter blir anonymisert og personopplysninger rundt informantene blir ikke lagret eller publisert noe sted. Skole og informanter får fiktive navn, slik at det ikke skal være mulig å koble informasjonen tilbake til informanten.

Er det noen spørsmål angående prosjektet så ta gjerne kontakt pr. Telefon eller mail:

Emma Lønrusten Helstad

Mail: emmahelstad@hotmail.com

Telefon: 41511798

Eller

Min veileder Kristina Feet, som er ansatt ved Høgskolen Innlandet, avdeling Hamar, ved mail:

kristina.feet@inn.no

Mvh.

Emma Lørusten Helstad

Jeg har mottatt informasjon og samtykker til å delta i studien:

.....

(Signatur, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide til masteroppgave

Problemstilling: *Hvordan opplever lærere arbeidet med å inkludere elever med høyt skolefravær i ungdomskolen?*

Innledning

Denne gjennomføres før selve intervjuet av informanten starter.

- Presentasjon av meg selv
- Forklaring av hensikten med intervjuet og forklaring av problemstillingen
- Kort forklaring av hvordan informasjonen jeg får av informanten skal benyttes
- Informere om taushetsplikt, anonymisering, hvordan informasjonen som informanten gir blir bevart og til slutt hvordan den destrueres til slutt
- Informasjon om muligheten informanten har til å trekke seg når som helst i intervjuprosessen
- Mulighet til at informanten kan stille spørsmål om intervjuet

Bakgrunnsspørsmål om informanten

1. Hvilken utdanning har du?
2. Hvor mange år har du jobbet i skolen?
3. Hvor lang erfaring har du med arbeid med elever som har et høyt skolefravær?

Spørsmål om lærernes arbeid med inkludering og skolefravær blant elever

4. Hva legger du i begrepet inkludering?
5. Hvordan inkluderer du elever som har et høyt skolefravær?
6. Hvordan opplever du dette arbeidet med inkludering opp mot elever som har høyt skolefravær?

-
7. Benytter du deg av hjelp/samarbeid med andre lærerkollegaer i skolen rundt elevene med høyt skolefravær?

Spørsmål tilknyttet til forskningsspørsmålene

8. På hvilke måter benytter du deg av PPT og BUP som lærer på ungdomstrinnet?
9. Har du benyttet deg av PPT og/eller BUP i arbeidet med elever med høyt skolefravær på grunn av psykiske vansker? Hvis ja, på hvilke måter?
10. Hvor ofte er det ansatte i skolehelsetjenesten til stede på den skolen du arbeider på?
11. Er skolehelsetjenesten er tjeneste du som lærer aktivt benytter deg av i hverdagen som lærer?
12. Benytter du deg av skolehelsetjenesten i arbeidet med elever som har høyt skolefravær på grunn av psykiske vansker? Hvis ja, på hvilke måter samarbeider dere for å få til det beste for eleven?
13. Er det andre relevante samarbeidsorganer du benytter deg av i arbeidet med å inkludere elevene som du har lyst til å nevne/fortelle om?

Avslutning:

- Er det du noen andre elementer du har lyst til å fortelle om?
- Kan jeg sende deg en e-post i etterkant hvis det er noen spørsmål som dukker opp underveis? Eller hvis det er noe som oppleves som uklart?

Vedlegg 4: Godkjenning av NSD

Vurdering av behandling av personopplysninger

20.09.2022

Referansenummer

471314

Vurderingstype

Standard

Dato

20.09.2022

Prosjekttittel

Høyt skolefravær blant elever på ungdomstrinnet.

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk og samfunnsfag - Hamar

Prosjektansvarlig

Kristina Feet

Student

Emma Lønrusten Helstad

Prosjektperiode

01.09.2022 - 15.05.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2023.

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

Personverntjenester 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

Personverntjenester 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

Personverntjenester 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).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring, videosamtale o.l.) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

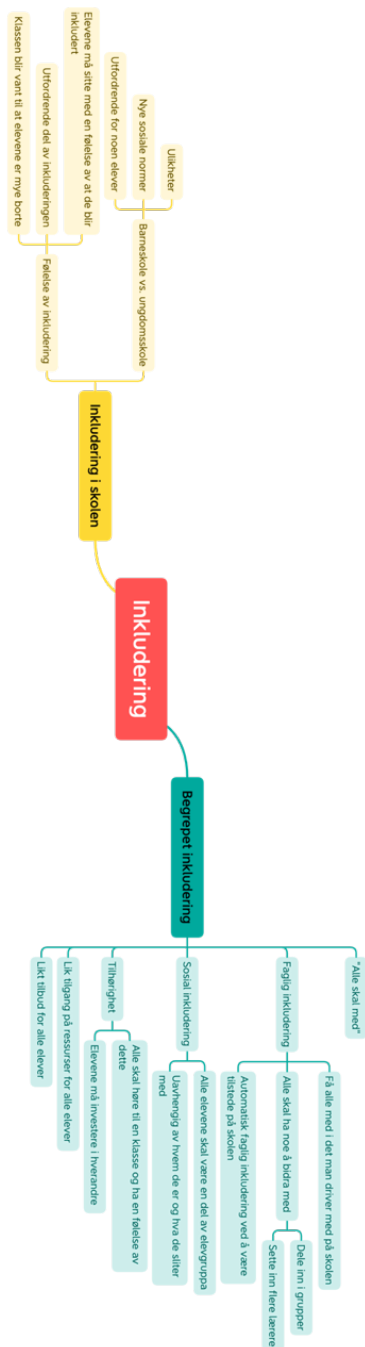
Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

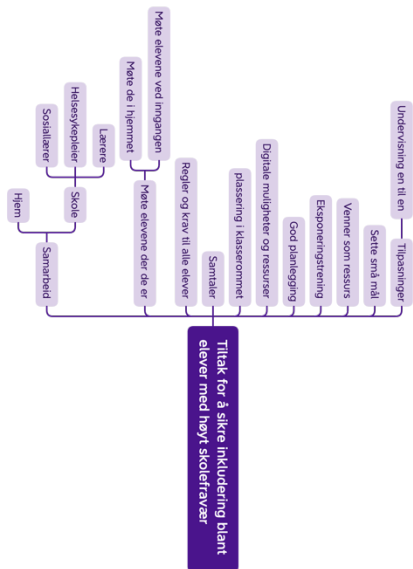
Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos oss: Markus Celiussen

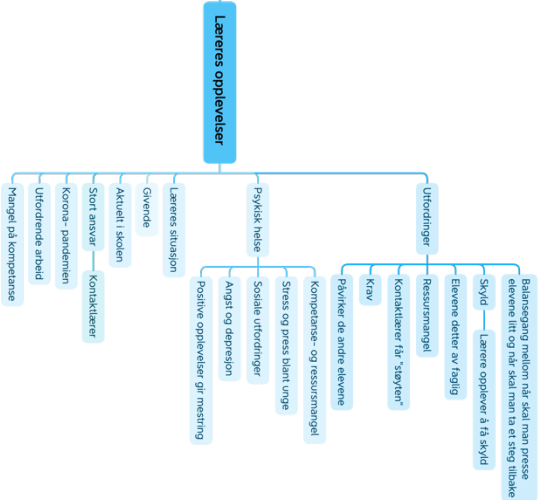
Vedlegg 5: Kodenettverksdiagrammer



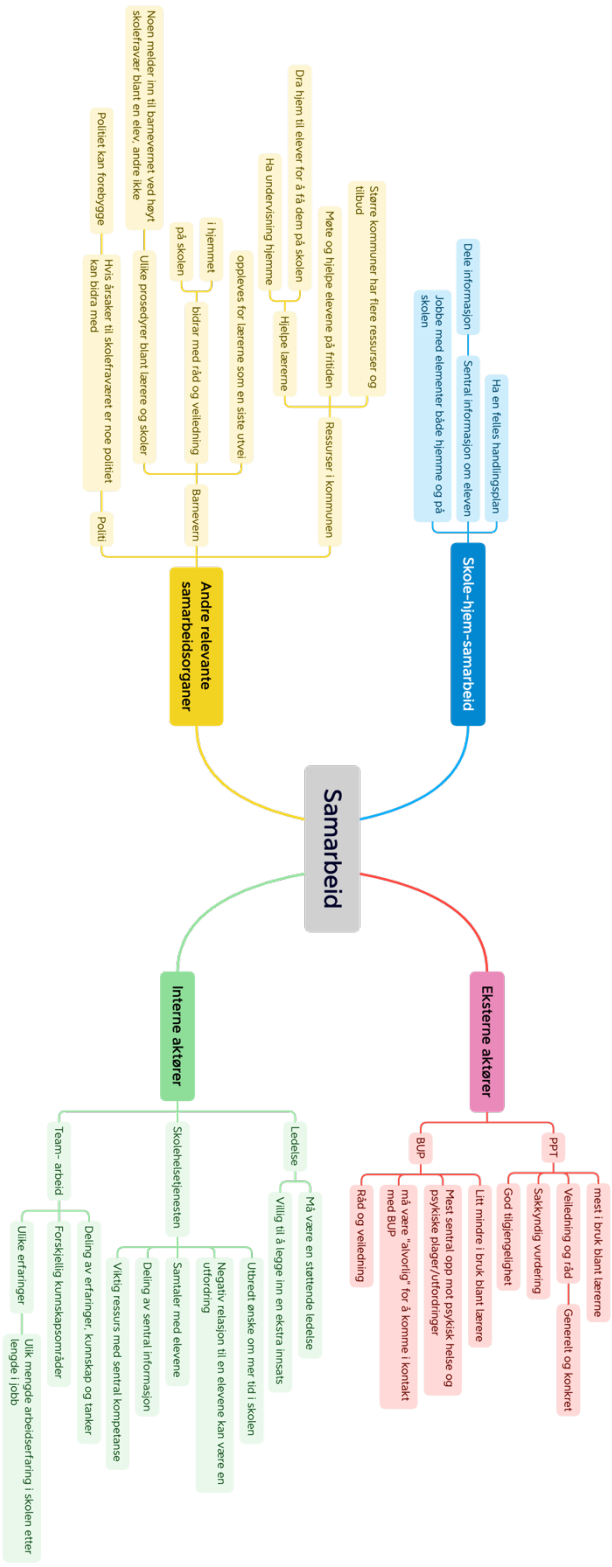
Presented with amind



Høyt skolefravær blant ungdomsskoleelever



Presented with xmind



Presented with xmind