



Fakultetet for helse og sosial vitenskap

Randi Berg Rasen - kandidatnummer 307

Masteroppgave

Samarbeid til elevens fordel

Masteroppgave i tverrfaglig arbeid med barn, unge og familier

TBU4901

15.09.2023

[tom med hensikt]

Sammendrag

Målet med denne studien er å undersøke hvilke erfaringer grunnskole ansatte, pedagogisk- psykologisk tjeneste (PPT) og helsesykepleier har med å arbeide med samarbeid rundt elever som har skolevegring. Studien tar for seg forståelsen av begrepet skolevegring, forebyggende tiltak mot skolevegring og tidlig intervensjon.

Problemstillingen er som følger:

«Hvordan kan ansatte i skolen redusere skolefravær? Kan PPT ha en mer aktiv rolle?»

Undersøkelsen er gjennomført med kvalitativ metode med semistrukturerte intervjuer av en helsesykepleier, en lærer, tre skolerådgiverer og to PP-rådgivere. Studiens empiriske funn blir presentert gjennom de fire hovedkategoriene «systematisering av utarbeiding av rutiner», «manglende samarbeid», «for sent på» og «elevens stemme» som ble utarbeidet i analysen av datamaterialet.

Hovedfunnet i denne studien viser at de ansatte i skolen og PP-rådgiverne tenker ulikt rundt når PPT skal kobles inn i et samarbeid rundt elever som strever med skolevegring. De pekte at samarbeid mellom skole, helsesykepleier og PPT, kom for sent i gang og at det ble utfordrende å jobbe forebyggende tiltak. PPT tenker at de burde vært koblet på et tidligere tidspunkt, enn det de ansatte i skolen tenker. Et sentralt funn er at alle informantene ønsker et fast samarbeid i form av et tverrfaglig team. Et annet sentralt funn er at ansatte på skolen ønsket at PPT hadde fast tilstedeværelse på skolen, slik at de kunne bistå med å identifisere elever som ikke hadde nytte av felles tiltak. Elevens stemme, og kartlegging av årsaker til skolevegring trekkes frem som sentral for å finne løsninger. Det ble også trukket frem at skolen holdt på med å utarbeide en plan for å følge opp elever med skolevegring, men at den ikke var ferdig. Informantene snakket om at systematisk føring av fravær som en viktig forebyggende faktor, sammen med gode relasjoner.

Summary

The aim of this study is to investigate the experiences of primary school staff, the educational-psychological service (PPT) and public health nurses in working collaboratively around pupils who refuse to go to school. The study deals with the understanding of the concept of school refusal, preventive measures against school refusal and early intervention.

The problem statement is as follows:

"How can school staff reduce school absenteeism? Can PPT have a more active role?"

The survey was carried out using a qualitative method with semi-structured interviews of a public health nurse, a teacher, three school counsellors and two PP counsellors. The study's empirical findings are presented through the four main categories "systematisation of the development of routines", "lack of cooperation", "too late" and "student's voice" which were prepared in the analysis of the data material.

The main finding in this study shows that the staff in the school and the PP advisers think differently when PPT is to be associated in a collaboration around pupils who struggle with school refusal. They pointed out that collaboration between school, public health nurse and PPT started too late and that it was challenging to work on preventive measures. PPT thinks that they should have been connected at an earlier time, than what the school staff think. A key finding is that all the informants want permanent collaboration in the form of an interdisciplinary team. Another key finding is that staff at the school wanted the PPT to have a permanent presence at the school, so that they could assist in identifying pupils who did not benefit from joint measures. The student's voice and mapping of reasons for school refusal are highlighted as central to finding solutions. It was also revealed slowly that the school was preparing a plan to follow up pupils with school refusal, but that it was not finished. The informants spoke of systematic management of absences as an important preventive factor, together with good relationships.

Forord

Prosesen med å skrive denne oppgaven har vært lærerik og berørt livet på mange måter. Derfor er det mange å takke for at jeg fikk gjennomført denne studien.

Jeg vil takke min veileder Astrid Halså for å ha fulgt meg gjennom prosessen med tålmodighet, raushet, vennlighet, gode samtaler og nyttige veiledninger. Jeg vil også takke informantene som deltok i undersøkelsen og bibliotekene både på Inn Lilloren og Elverum for all hjelp og støtte underveis. Min mann, barn, familie og venner har hatt stor tålmodighet, gitt meg hjelp, støtte, motivasjon og vist forståelse gjennom denne prosessen, jeg setter stor pris på det.

Jeg har hatt kollegaer til å lese oppgaven og gi meg tilbakemeldinger, en varm takk rettes til dem for rausheten, bidragene og iveren underveis.

Randi Berg Rasen

Elverum, september 2023

Innhold

Sammendrag	3
Summary	4
Forord	5
Innhold	6
1. Innledning	8
1.1. Bakgrunn for valg av oppgave	9
1.2. Formål og problemstilling	11
1.3. Studiens struktur	12
1.4. Avgrensning	12
2. Eleven som en del av helheten - Bronfenbrenner	13
3. Skolefravær	16
3.1. Begrepsbruk	16
3.2. Risikofaktorer, årsaker til skolevegring	21
3.2.1. Uforutsigbarhet	22
3.2.2. Mangel på anerkjennelse	22
3.2.3. Overganger	23
3.2.4. Hjemmeforhold	24
3.2.5. Konsekvenser av skolefravær	24
3.3. Tiltak og forebygging	25
3.4. Psykososialt miljø og relasjoner	27
3.5. Samarbeid rundt eleven	27
3.5.1. Tverrfaglig samarbeid	29
4. Metode	32
4.1. Valg av forskningsmetode	32
4.2. Forskningsdesign	33
4.3. Rekruttering av informanter	34

4.4.	Forskningsetikk.....	35
4.5.	Gjennomføring av intervjuene	35
4.6.	Forskningens kvalitet.....	39
5.	Presentasjon av innsamlede data	40
5.1.	Systematisering og utarbeiding av rutiner	40
5.2.	Manglende samarbeid	44
5.3.	For sent på	47
5.4.	Elevens stemme	50
6.	Drøfting.....	54
6.1.	Forebygging og tidlig innsats.....	54
6.1.1.	Systemrettet arbeid og forebygging.....	55
6.1.2.	Samordning av oppgaver	56
6.2.	Kompetanse og tiltak	57
6.2.1.	Relasjoner og læringsmiljø	58
6.2.2.	Kartlegging	60
6.3.	Samarbeid	60
6.3.1.	Samarbeid med eleven	60
6.3.2.	Samarbeid med foreldre/foresatte	62
6.3.3.	Tverrfaglig samarbeid.....	63
7.	Oppsummering og konklusjon	66
	Litteraturliste	68
	Vedlegg	76
	Vedlegg 1: Tilbakemelding fra NSD	76
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv til informanter	78
	Vedlegg 3: Intervjuguide	82

1. Innledning

Jeg jobber selv som pedagogisk psykologisk rådgiver (PP-rådgiver) i fylkeskommunal pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) og har gjort det i noen år. Jeg begynte etter hvert å reflektere over at det hadde vært en endring i henvisningsårsaken på sakene jeg fikk tildelt på individnivå. Jeg syntes jeg begynte å få mange saker som dreide seg om elever som ikke møtte på skolen av ulike årsaker.

Min erfaring er at skolefravær er veldig krevende for eleven, foreldrene og lærerne til eleven. Erfaringsvis har fraværet allerede etablert seg hos eleven på det tidspunktet hvor PPT får tildelt saken. Denne problematikken er noe jeg har fått erfaring med i min jobb som PP-rådgiver i videregående skolen. Mange og ulike tiltak har vært prøvd ut, men det kan se ut som det ikke har hatt ønskelig virkning.

Jeg begynte å stille meg spørsmål rundt hvordan PP-tjenesten kan trekkes inn i arbeidet rundt skolevegring/ufrivillig skolefravær på tidligere tidspunkt? I samtaler med lærere, rådgiver i skolen og skolehelsetjenesten, fikk jeg inntrykk av at de har samtaler med elevene det gjelder på et tidligere tidspunkt, noe som er i tråd med Meld. St. 6 (2019- 2020) Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO. Stortingsmeldingen adresserer at de som jobber med barn og unge skal være så tett på barnet, at de tidlig merker hvis et barn får utfordringer. Dette kan være utfordringer med å klare å henge med på det faglige, men også når et barn ikke finner seg til rette i klassen det tilhører eller andre utfordringer.

I melding til Stortinget nummer 6 (2019-2020) settes det søkelys på at det skal foregå et samarbeid mellom PPT, skole og skolehelsetjenesten (Meld. St. 6 , 2019- 2020). Samarbeidet skal være til det beste for alle elever, og for de elevene som har et ekstra behov. Elevene skal stå i fokus og det skal foregå et samarbeid mellom de ulike yrkesgruppene slik at elevene får den støtte og hjelp de har behov for.

Det er mange grunner til at det må jobbes mot at elever som har ufrivillig skolefravær/skolevegring skal komme tilbake til en normal skolehverdag så fort som mulig. I Norge sier blant annet opplæringsloven (1998) kapittel to noe om at alle barn og unge både har en rett og en plikt til å få offentlig grunnskoleopplæring i samsvar med denne loven. Når eleven ikke møter på skolen eller får undervisning på annet vis, mister de muligheten til opplæring i samsvar med loven. Utdanningsdirektoratet tar opp forebygging og oppfølging av bekymringsfullt fravær, og nevner viktige

prinsipper ved læreplanverkets overordnede del, da spesielt 3.1 Et inkluderende læringsmiljø 3.2 Undervisning og tilpasset opplæring og 3.3. Samarbeid skole og hjem. Skolen er pålagt å samarbeide med foreldrene. Dette er hjemlet i forskrift til opplæringslova i § 20-3 *Foreldresamarbeid i grunnskolen* (Utdanningsdirektoratet, 2022a).

Når problematikken omhandler skolevegring/ufrivillig skolefraværer er det noe som tilsier at eleven ønsker å komme på skolen, men av ulike årsaker er det noe som gjør at dette blir vanskelig.

Jeg vil videre si noe om PPT sitt mandat.

1.1. Bakgrunn for valg av oppgave

Hver kommune og fylkeskommune har en Pedagogisk- psykologisk tjeneste (PP-tjeneste). Dette er en lovpålagt tjeneste (Opplæringslova, 1998). Mandatet styres av Opplæringslova § 5-6 og Barnehageloven § 33. Arbeidsoppgavene PPT skal ivareta er både system- og individrettet. Disse arbeidsoppgavene må ses i sammenheng (Utdanningsdirektoratet, 2022b). I melding til Meld. St. 6 beskrives det at (s. 57, 2019-2020) regjeringen vil gjøre det enda tydeligere i barnehageloven og opplæringsloven at PP-tjenesten skal arbeide forebyggende og med tidlig innsats før vansken oppstår, i tillegg til å være sakkyndige der loven krever det. Forebygging og tidlig innsats bør ifølge meldingen ligge både på individ og systemnivå.

Det er store variasjoner på hvordan PP-tjenesten er organisert i form og størrelse, og det er også forskjell på hvordan de utfører lovpålagte oppgaver. PP-tjenesten er en viktig støttetjeneste for skoler (Nordahl, et al., 2018).

PP-tjenesten får henvist saker fra barnehager, barneskoler, ungdomskoler og videregående skoler. Henvisningene kan komme fra lærere i samarbeid med foresatte eller foresatte kan henvise sitt barn. Elever som er over 15 år, kan også henvise seg selv. Individsakene kan eksempelvis være et ønske om å utrede et barn for ulike utfordringer med tanke på opplæring i skole eller det kan dreie seg om andre utfordringer tilknyttet skole. PP-rådgivere kan ha ulik utdanning, og det er ingen forskrifter som sier noe om hvilken spesifikk utdanning du må ha. Men mange PP-

rådgivere har hovedfag eller mastergrad i eksempelvis pedagogikk, psykologi eller spesialpedagogikk (Hesselberg & Tetzchener, 2016).

Saker på systemnivå omhandler at PP-rådgivere bidrar med veiledning, tilfører kompetanse og utvikler organisasjoner med tanke på å forbedre kvalitet og praksis (Hesselberg & Tetzchener, 2016). Når PPT veileder på systemnivå ligger det en forventning om at skolene eller barnehager jobber mot en kollektiv endring av praksis, slik at det skapes en endring av forståelser, læring, vaner og rutiner (Midthassel, Ertesvåg, & Roland, 2011). I Norge skal alle kommuner og fylkeskommuner ha sin egen PP-tjeneste, det er lovpålagt. Mandatet til PPT styres av opplæringsloven § 5-6 (Opplæringslova, 1998) og Barnehageloven § 33 (Barnehageloven, 2005). Arbeidsoppgavene PPT skal ivareta er både system- og individrettet. Disse arbeidsoppgavene må ses i sammenheng (Utdanningsdirektoratet, 2022b).

PPT har hatt en endring i sitt arbeidsområde fra og ha et individfokus til å etterstrebe å ha et mer systemrettet fokus. Ved å arbeide mer systemrettet skal PPT være med på å forebygge eventuelle vansker som kan oppstå, samtidig som de skal ivareta barn med ulike behov (Hesselberg & Tetzchener, 2016). Dette blir kalt PPTs doble mandat. Det har i løpet av flere år blitt uttrykt fra nasjonale myndigheter at PPT må dreie sitt arbeid til å bli mer systemrettet i NOU i 2003 (NOU, 2003:16), stortingsmeldingen Kultur for læring (St.meld. 30 ,2003-2004). Det ble også omtalt i ved innføring av ny lærerplan (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2006).

PPTs individrettede arbeid gjelder elever som har behov for særskilt tilrettelegging ut over et ordinært opplæringstilbud. Dette for at de skal få et inkluderende og likeverdig tilbud. Ved behov skal det utarbeides sakkyndig vurdering av behovet for spesialundervisning (Opplæringslova, 1998).

I melding til Stortinget 6 (Meld. St. 6 , 2019- 2020) omtales PPT som en av bidragsyterne til at barn og unge får den hjelpen de trenger og blir omtalt som en del av «laget rundt barnet». PPT beskrives som en ressurs i flere offentlige dokumenter i lys av å utvikle skolens lærings- og oppvekst miljø, systemperspektivet (Meld. St. 18, 2010-2011) (Meld. St. 6 , 2019- 2020). Forebyggende arbeid og sakkyndighets arbeid er ikke nødvendigvis motsetninger, men er oppgaver som påvirker hver andre gjensidig. Tiltak som er bra for den enkelte elev kan være med på å heve kvaliteten på undervisning for alle elevene, og motsatt (Meld. St. 6 , 2019- 2020) Det påpekes i

Meld. St. 6 (2019- 2020) at hvis PPT skal være tilgjengelig i skoler og bidra med sin kompetanse med tanke på forebyggende arbeid, er det viktig at denne kompetansen blir etterspurt av skoler og lærer. PPT kan også aktivt tilby denne tjenesten.

Forebygging og iverksetting av tiltak på et tidlig tidspunkt kan bidra til at elever som er i ferd med å utvikle en fraværproblematikk, klarer å komme på skolen. Tidlige tiltak kan gjøre at man unngår et fravær som kan kreve store ressurser på sikt (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Det omtales i melding til Stortinget 6 (2019- 2020) at de bærende prinsippene i regjeringens arbeid for å gi mulighet til alle ved å forbedre utdanningssystemet, er tidlig innsats, inkludering og et tilpasset opplæringstilbud. Det er mange barn som opplever at de ikke har det bra i norsk skole og at de strever, de føler seg ikke trygge. Nordahl- rapporten påpeker at hjelpen i mange tilfeller kommer for sent (Nordahl, et al., 2018).

For å kunne inkludere elever i et felleskap på skolen og at de skal kunne trives og få utbytte av opplæringen, er det en forutsetning at eleven er til stede på skolen i størst mulig grad. Det vises i Stortingsmelding 6 (2019- 2020) til at det kan være ulike årsaker til at fraværet til elever i grunnskolen kan være bekymringsfullt og alvorlig, det belyses også at myndighetene har en forventning til at skolene har fraværregistrering som fungerer godt, samt at de følger opp elever som har et stort fravær. Oppfølgingen kan være i form av å avdekke årsaker til fraværet, samt å følge opp eleven faglig og sosialt.

1.2. Formål og problemstilling

Formålet med denne studien er å utvikle ny kunnskap om hvordan lærere, skolehelsetjenesten og rådgivningstjenestene reflekterer rundt ufrivillig skolefravær. I tillegg ser studien på hvordan rommet for samhandling og tilrettelegging oppfattes, med spesielt fokus på PPTs rolle som samarbeidspartner i arbeidet med å forebygge, identifisere og følge opp elever som ikke møter til undervisning. Formålet er å undersøke hvilke muligheter som finnes til å identifisere skolevegrere på et tidligere tidspunkt, samt å undersøke handlingsrommet for tettere samarbeid mellom overnevnte aktører. Med utgangspunkt i dette formålet, utarbeidet jeg følgende hovedproblemstilling: ***Hvordan kan ansatte i skolen redusere skolefravær? Kan PPT ha en mer aktiv rolle?***

Forsknings spørsmål:

1. Når tenker rådgivere, helsesykepleier og PPT at det kan være begynnende skolevegring?
2. Hvilken rolle har skolen og hvilken rolle har PPT i forhold til skolevegring/ufrivillig skolefravær?
3. Hva er det som hindrer at PPT kan jobbe systematisk i forhold til skolevegring/skolefravær sammen med andre aktører i skolen?

1.3. Studiens struktur

I kapittel 2 presenterer jeg Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell. Videre i kapittel 3 presenterer jeg hvordan forskningen belyses rundt skolevegring/ufrivilligskolefravær, hvor jeg redegjør for ulike begreper, jeg kommer inn på ulike faktorer som er av betydning ved skolevegring/skolefravær. Kapittel 4 omhandler valg av metode, før jeg i kapittel 5 sier noe om mine funn. I kapittel 6 drøfter jeg funn og teori. Avslutningsvis i kapittel 7 presenteres en oppsummering og konklusjon av oppgaven.

1.4. Avgrensning

Jeg har intervjuet to PP-rådgivere, spesialpedagogisk rådgiver, sosial rådgiver, yrkes- og karriere rådgiver, lærer og helsesykepleier og deres arbeid knyttet til elever med skolevegrings problematikk. Alle informantene hadde sitt arbeid tilknyttet en ungdomsskole i Innlandet. Jeg vil se på om det kan være mulighet til tettere samarbeid mellom overnevnte aktører for å eventuelt kunne identifisere skolevegrere på et tidligere tidspunkt enn det det gjøres på det nå værende tidspunkt. Dette er bakgrunnen for problemstilling og forsknings spørsmål.

Jeg definerer systemrettet arbeid som kompetanse -og organisasjonsutvikling, for å forbedre praksis og kvalitet.

I denne oppgaven belyses ikke elevenes og foreldrenes perspektiv direkte, da disse ikke er informanter i studien.

2. Eleven som en del av helheten - Bronfenbrenner

PPT skal etter det nye mandatet jobbe både individrettet og systemrettet. Det betyr at PPT skal jobbe med hver enkelt elev for å se på hva som kan være årsaken til at den har utviklet skolevegring. I tillegg skal PPT se på systemet rundt eleven for å prøve å finne ut hva som kan være med på å gjøre det vanskelig for eleven å møte på skolen. Jeg har valgt å bruke Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (1979) som teoretisk fundament for å beskrive hvor kompleks skolevegringsproblematikken kan være.

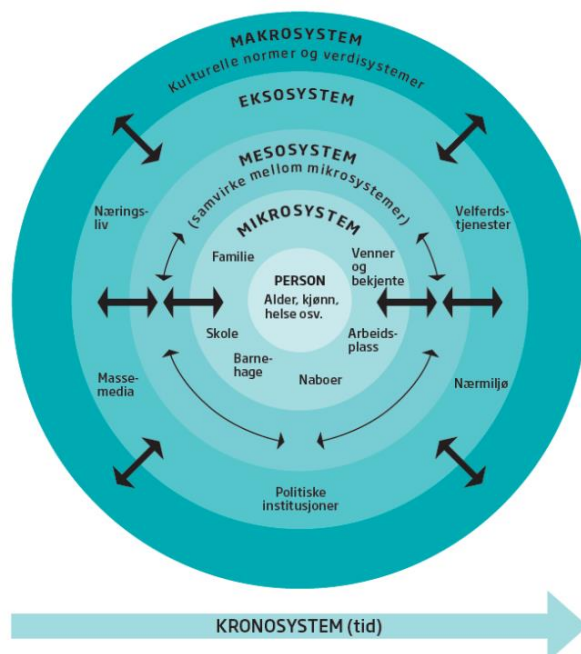
Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell er med på å vise hvordan individer blir påvirket av ting som skjer i storsamfunnet, sammensatt av fire sammenhengende nivåer. Det vil si at alle ledd er avhengig av hverandre (Guldbrandsen, 2009). Hvis det skjer noe i ett ledd, vil dette påvirke resten av systemet, som igjen vil ha noe å si for individet. Når det gjelder elever med skolevegring, kan ikke deres skolevegringsproblematikk ses på isolert sett bare med tanke på skole. Ifølge Guldbrandsen (2009) tilhører eleven flere miljøer, skolen er bare ett av miljøene, elevene er en del av en familie og har en fritid hvor de gjerne deltar i ulike aktiviteter. Alt dette er med på å påvirke elevens utvikling. Det kan også være ting som ikke er direkte knyttet til skolen som gjør at eleven utvikler skolevegring. Det kan for eksempel være at et familiemedlem blir alvorlig sykt eller går bort. Det kan også være at familien flytter eller at foreldrene til barnet skiller seg. Ifølge Bronfenbrenner (1979) kan ikke en person ses på som en passiv mottaker fra et konstant miljø. Bronfenbrenner (1979) beskriver et miljø som en serie sammenhengende strukturer, hvor den ene utgjør kjernen i de andre. Det økologiske miljøet beskrives som byggeklosser som passer inn i hverandre.

Nivåene dette gir kaller mikro-, meso-, ekso- og makrosystemer (1979).

Han beskriver at individer beveger seg i dynamiske prosesser og kan endres innenfor de miljøene personen tilhører, mikromiljøet. Videre beskriver Bronfenbrenner at det skjer stadig innflytelse fra miljøene rundt, mesomiljø, og det vil av den grunn være en gjensidig utveksling mellom miljøene og individet. Til slutt omtaler Bronfenbrenner at omgivelsene som kan være relevante for menneskets utvikling, ikke bare er knyttet til personens nærmiljø, men at miljøene må ses i sammenheng med hverandre. Den utvekslingen som skjer mellom miljøene, samt innflytelse fra omfattende omgivelser,

definerte Bronfenbrenner som eksomiljø (Bronfenbrenner, 1979). Modellen er med på å beskrive hvordan eleven blir både påvirket av og påvirker miljøene de er en del av, og at eleven ikke kan betraktes isolert. Systemer rundt barnet og barnets familie virker indirekte inn på barnet utvikling, makromiljø (Bronfenbrenner, 1992).

Legger man til grunn Bronfenbrenners modell for å forstå skolevegring, kan det eksempelvis være interessant å se på temaet overganger. Skolevegring kan øke eller oppstår oftere ved overganger mellom skoleslag eller ved bytte av skole, men skolevegring kan også oppstå uavhengig av dette (Havik, 2018). Statistisk sentralbyrå (2018) påpeker at nesten all skolevegring oppstår før 10. trinn. Samarbeid mellom skole og hjem, og samarbeid mellom avgiverskolen og ny skole for å gjøre overgangen enklere for eleven bør derfor prioriteres (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 18; Forskrift til opplæringslova, 2006, ss. § 20-3). Overganger kan være problematisk for elever som sliter med skolevegring. Usikkerheten som følger med dette er at omstendighetene på de ulike nivåene endres når det blir ny skole, nye lærere og nytt klassemiljø, overgang mellom skoleslag eller samfunnssystemer (Bronfenbrenner, 1979).



Figur 1: Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (Bronfenbrenner, 2005), Hentet fra Utdanningsforskning.no

I lys av Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell, blir elever påvirket av ulike faktorer, og de har ulike roller ut ifra hvilket av systemene de beskrives innenfor.

Figur 1 viser hvordan individet, i dette tilfellet eleven, er en del av nærmiljøet, eller sitt

mikrosystem (Bø, 2000). Nærmiljøet kan være skole, familie og venner (Kvillo, 2012). Skolen er et slik mikrosystem. På skolen har elever en rolle som det er knyttet noen forventninger til. En av forventningene som er knyttet til elevrollen er at de møter opp på skolen, slik at de har mulighet til å delta (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner, 1992; Bronfenbrenner, 2005). Et eksempel på samspill kan være samarbeid mellom hjem og skole. Samarbeid mellom skole og hjem er viktig for å kartlegge hva som kan være en utfordring for eleven med tanke på skolevegring. Ressurser og rammer som tildeles skolen, har innflytelse på for eksempel skolemiljøet, noe som vil gjenspeile seg på meso- og mikronivå. Lærerne styres av hvilke rammebetingelser de arbeider under med tanke på hvilke muligheter de har til å utvikle seg faglig, gi tilpasset opplæring eller å arbeide med læringsmiljøet rundt elevene. Makrosystemet i figur 1 synliggjør at kulturelle normer og verdssystemer setter preg på alt i vår kultur og væremåte (Guldbrandsen, 2009).

Rammebetingelsene her er lovverk, som vi for eksempel finner i opplæringsloven, men også verdier, normer, ritualer og regler, som for eksempel i at Norge er et demokrati, og at ytringsfriheten står sterkt. Bronfenbrenner la etter hvert til et nytt nivå i sin utviklingsøkologiske teori, for å synliggjøre at det også finnes en tidsdimensjon i individets utvikling. Kronosystemet (Bronfenbrenner, 2005) synliggjør hvordan individer og systemer endres og utvikles over tid, men også hvordan hendelser og endringer i livshistorie kan innvirke på de andre systemene og individenes utvikling. I tilfellet skolefravær, kan for eksempel en hendelse som innføring av en ny skolereform, eller at foreldrene skiller seg være med på å påvirke elevens utvikling. I de følgende avsnittene vil jeg redegjøre for noen av risikofaktorene og årsakene til skolevegring, sett i lys av Bronfenbrenners helhetlige forståelsesmodell.

3. Skolefravær

Jeg vil i det følgende presentere ulike begreper samt aktuell forskning på feltet som er relevante for å belyse mine forskningsspørsmål. Litteratursøk rundt emnet viser at det eksiterer mange begreper om skolefravær, samt at det har foregått endringer i begrepsbruk. I denne oppgaven er temaet skolevegring, som omtales under flere begreper som beskriver noe av det samme; skolenektelse, skulk, problematisk fravær og ufrivillig skolefravær. I det følgende vil disse begrepene beskrives/defineres for å klargjøre hva som menes med skolevegring i denne sammenhengen.

3.1. Begrepsbruk

I Norsk grunnskole i dag finnes ikke en nasjonal statistikk på hvor mange elever som er borte fra skolen på grunn av skolevegring eller skulk. Hver enkelt skole skal ha et forsvarlig fraværsregisteringssystem jf. Opplæringslova § 13-10, men disse systemene er ikke knyttet opp mot et nasjonalt system. Det vil si at hvis en elev bytter skole vil ikke den nye skolen automatisk få tilgang til å se fraværet (Havik, 2018). Til sammenligning kan man se på Danmark, som innførte en nasjonal fraværsregistrering i 2014. Hver skole fører registrering her, noe som medfører at de kan føre statistikk på hvor mange elever som uteblir fra skolen. De kan også få en oversikt om dette gjelder flest gutter eller jenter, det er også mulig å se om det er en økende problematikk oppover i klassene eller om dette er en problematikk som er konstant uavhengig av hvilket klassetrinn eleven tilhører (Havik, 2021b).

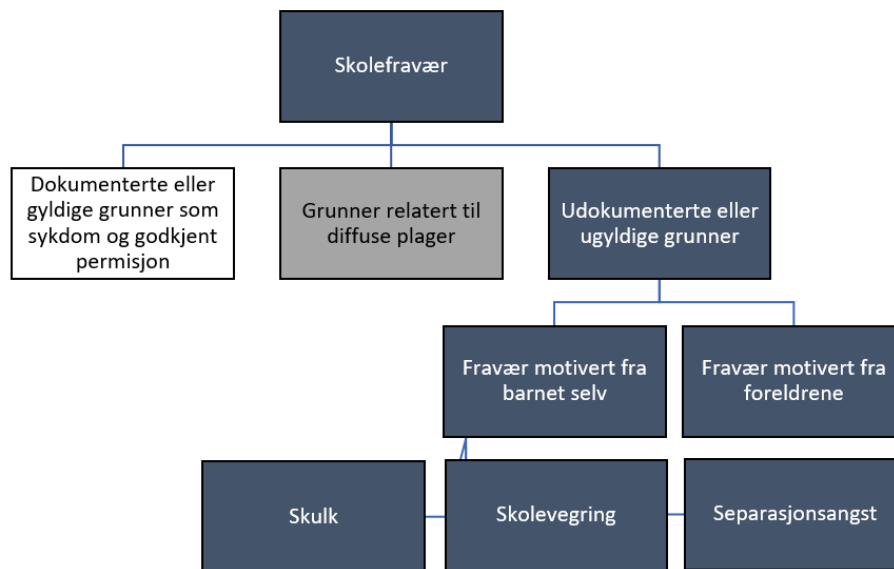
I Norge registreres fravær som dokumentert eller udokumentert fravær. Dokumentert fravær er det fraværet skolen har fått beskjed om, udokumentert er det fraværet skolen ikke har fått beskjed om. Fraværsregistreringen kommer av at skoleeier har en opplæringsplikt i Norge, dette gjelder grunnskolen 1. -til 10. trinn. Det er i utgangspunktet foresatte som kan dokumentere fraværet til en elev, men skolen kan kreve legeerklæring hvis fraværet blir langvarig (Ulriksen, 2021). Ved langvarig sykdom kan foreldre og elev kreve at dokumentert fravær ikke blir ført på vitnemålet. Dette gjelder innvilget permisjon jf. opplæringslova § 2-11. Måten fravær føres på i Norge identifiserer ikke årsaken til fraværet (Ulriksen, 2021). Det er først i 10. klasse norske myndigheter henter inn informasjon elevs fravær, da det skal registreres på

elevens vitnemål. Førings av fravær i grunnskolen er regulert i forskrift til opplæringslova § 3-38 (Forskrift til opplæringslova, 2006).

Skolefraværproblematikken har eksistert langt tilbake i tid og flere forskere har satt søkelys på dette, så langt tilbake som i 1932 og i 1939 forsøkte henholdsvis Boradwin og Partidge belyse det (Sållman, Larsen, Holden, & Kroken, 2012). I Norge, som i mange andre land, har det blitt brukt mange begreper for å belyse problematikken, Trude Havik er den som til nå har vært mest sentral. Havik (2021a, ss. 10-15) nevner flere begreper som er i bruk, eksempelvis *“dokumentert/gyldig/lovlig og udokumentert/ugyldig/ulovlig fravær, alvorlig/bekymringsfullt/langvarig/problematisk fravær, skolevegring, skolevegringsatferd, skulk, skolenekting, skolefobi, separasjonsangst, skoleangst, streifere, de motvillige, ufrivillig fravær, hjemmesittere, dropout, frafall, bortvalg og elever som kun er fysisk til stede på skolen, men som er mentalt fraværende”*. Det at det brukes så mange ulike begreper, kan gjøre at det blir vanskelig å få en klar oversikt over hva det er snakk om. Det vanskeliggjør også å få en oversikt over hvilke elever dette gjelder. Det som er felles for alle disse begrepene er at det handler om elever som uteblir fra skolen og undervisning, av ulike årsaker.

I takt med endringer i forståelsen av hva skolefravær handler om har det de siste årene blitt større fokus på at mange elever i utgangspunktet ønsker å komme til skolen, men som av ulike årsaker ikke får det til. Ufrivillig skolefravær er et begrep som har blitt tatt mye i bruk den siste tiden. Dette begrepet sier noe om at problemet ikke ligger i eleven med noe som ligger utenfor elevens kontroll (Amundsen, Kielland, & Møller, 2022).

Trude Havik viser dette med sin illustrasjon (2018, s. 25).



Figur 2 - En illustrasjon av begreper for skolefravær (Havik,2018)

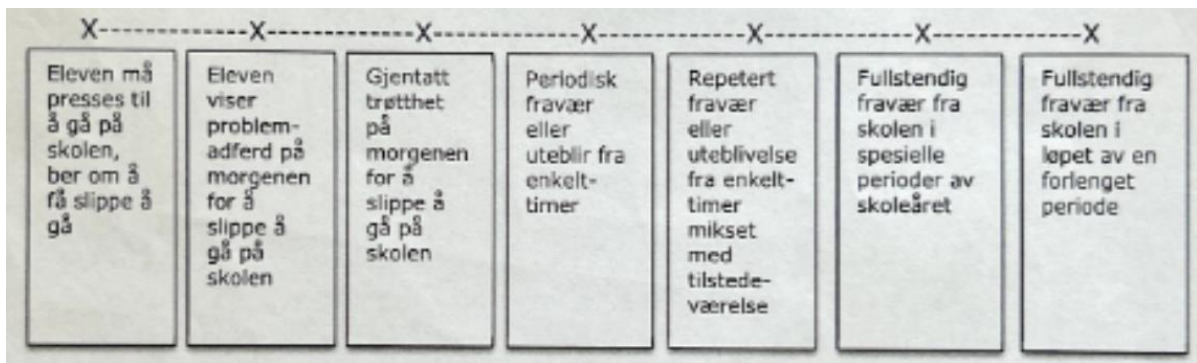
Havik (2018) har illustrert dette med en modell som viser at det ofte skilles mellom dokumentert og udokumentert fravær. Det beskrives også fravær relatert til diffuse plager. Det dokumenterte fraværet kan være gyldig fravær, som eksempelvis dokumentert fravær ved sykdom eller gyldig permisjon, som eleven kan dokumentere. Når det kommer til ugyldig fravær, er det fravær eleven ikke kan dokumentere. Modellen viser det udokumenterte fraværet kan være motivert av barnet selv, i form av skulk, skolevegtring eller separasjonsangst (Havik, 2018). Videre viser modellen at det ugyldige skolefraværet kan være knyttet til foreldrene, og at eleven holdes hjemme fordi hen har et eget behov eller grunner for å ha eleven hjemme (Havik, 2018). Fravær grunnet diffuse plager kan bli meldt som gyldig fravær fordi det dokumenteres av enten foreldre eller lege (Havik, 2018). Havik (2018) beskriver at diffuse plager kan være at barnet er trøtt, uopplagt eller det kan være hode- og magevondt. Disse plagene oppstår gjerne om morgenen eller kvelden før en skoledag. Plagene går fort over hvis eleven får slippe å gå på skolen, somatisk eller psykosomatiske plager (Havik, 2018). Plagene er relatert til emosjonelle plager i møte med både faglige og sosiale situasjoner i skolen (Havik, Bru, & Ertesvåg, 2014). I ferier og helger er plagene ofte redusert eller fraværende. Havik (2018) og Egger et al. (2003) tar opp at skolevegtrere kan ha en angstproblematikk. Elever uten angstproblematikk kan også utvikle skolevegtring. Skolevegtringen kan skyldes et negativt skolemiljø, mobbing og eleven strever med å tilpasse seg sosialt (Havik,

2018). Det kan også være ting i hjemmemiljøet som gjør at eleven vegrer for å gå på skolen. Det kan være opprettholde faktorer både på skolen og i hjemmet som gjør at skolen ikke kommer på skolen. De betrakter skolen som viktig, men tørr ikke gå dit, fordi de kan væreredde for hvordan de hjemme har det (separasjonsangst). De kan være ensomme eller pleie kontakt med noen få. Som både Havik (2018) og Egger et al. (2003) nevner også Kvello (2018) at elever med skolevegring kan ha angstrelaterte symptomer. Som jeg har presentert ser en at begrepene skolevegring, skulk og skolefravær er sammensatt, men de er ikke definert som noen diagnose.

Når en skal prøve å forstå hvor komplekst skolefravær kan være og hvilke faktorer som kan være med på å utløse at eleven blir hjemme, kan det være til hjelp å kategorisere skolefraværet som vist over. Det er mange felles trekk mellom skulk og skolevegring. Havik (2018) skriver at elever som skulker, i mange sammenhenger blir beskrevet som at de misliker skolearbeid, kjeder seg, er lite interessert og motivert for skolearbeid og lekser. I følge Thambirajah et al. har elever som skulker sjelden dårlig samvittighet for at de har uteblitt fra skolen, de er mer trassige, kan ha antisosiale egenskaper og de trekkes mot aktiviteter utenfor skolen som de liker bedre (Thambirajah, Granduson, & De-Hayes, 2008).

Kearney (2008a) har en definisjon på når skolefraværet begynner å bli problematisk for en elev. Han definerer det som følger: elevene har gått glipp av mer enn 25 prosent av skoletiden i løpet av de to siste ukene, eller hatt store vansker med å gå til timene i minst to uker samt hatt mer enn 10 dager (eller 15 prosent) fravær i løpet av en periode på 15 uker i et skoleår.

Kearney (2001) skiller mellom tre typer fravær: "School dropout", school withdrawal" og "school refusal behaviour". Ved oversettelse av disse begrepene vil "school dropout" bli skolefracfall: det handler om at eleven har sluttet, har hatt så stort fravær at hen ikke får vitnemål fra videregående skole. Videre er "school withdrawal" når foreldrene holder barnet hjemme fra skolen. "School refusal behaviour" kan oversettes med at barnet unngår eller nekter å gå på skolen. Begrepene omhandler skolefobi og vegring mot å gå på skolen, samt å ikke være til stede på skolen (Kearney C. , 2001). Kearney (2008b) definerer skulk som en unngåelsesadferd, slik som skolevegring. Han har laget en "tidslinjemodell" for å fremstille hvordan fraværproblematikken kan utvikle seg.



Figur 3 - Modell som viser hvordan skolefravær kan utarte hos elever (Kearney, 2008b)

Modellen viser at skolefraværet kan ha startet lenge før skolen oppdager problematikken. Det er foreldrene som opplever elevenes skolevegring først (Kearney C. , 2008b). I oppstarten av problematikken klarer foreldrene å få barnet av sted på skolen, og det er i denne fasen ikke synlig for lærerne at barnet må presses til å gå på skolen. Foreldrene merker at barnet vegrer seg for å gå på skolen allerede på dette tidspunktet. Havik skriver at foreldrene bør informere skolen så tidlig som mulig, slik at de får etablert et samarbeid rundt barnet (Havik, 2018). Hvis problemet ikke blir tatt på alvor, kan det ende med at eleven blir helt fraværende, som modellen viser. Hjem og skole bør i samarbeide kartlegge hva som kan være årsaken til fraværet.

Med grunnlag i egen forskning, deler Egger, H. L., Castello, J. E., & Angold, A. (2003) barn og ungdom med skolevegringsproblematikk inn i tre grupper. En gruppe er elever med fravær hovedsakelig på grunn av angst, knyttet til depresjon og separasjonsangst. Gruppe to, er der elevene har fravær grunnet skulk, knyttet til opposisjonell atferd, adferdsforstyrrelse og depresjon. I den tredje gruppen er fraværet knyttet til en blanding av angst og skulk. Som Egger et al. (2003) fant, er det elever i alle gruppene som sliter med en form for psykisk utfordring. Funnet er interessant fordi skulk tradisjonelt blir sett på som elever som ikke «orke» å gå på skolen. Det kan være med på å sette søkelys på at skulk ikke bare bunner i at eleven som skulker ikke «orke», men at det ligger noe mer bak fraværet.

Som beskrevet over er det ulik forståelse av hva som ligger i begrepene skulk og skolevegring. Eliot & Place (2019) påpeker at det er ulik handtering, ut ifra hvordan problematikken defineres. I rapport laget av FAFO (Kjeøy & Lysvik, 2023) på bestilling fra Utdanningsdirektoratet, beskrives det at det er vanskelig å vite med sikkerhet hvor stor fraværproblematikken i norsk skole er. FAFO (2023) beskriver

videre at det kan være vanskelig å finne et analytisk skille mellom skulk og skolevegring i litteraturen. Noe av årsaken til dette kan ligge i at det finnes, og brukes mange ulike begreper rundt temaet, og at det ikke er enighet om dem (Kjeøy & Lysvik, 2023).

I det videre, vil jeg benytte begrepene skolevegring og ufrivillig skolefravær, fordi elever som er i denne situasjonen, slik jeg oppfatter det, prøver å unngå situasjoner som er ubehagelig, mer enn det å gjøre noe som fremstår som lystbetont for dem. Begrepet ufrivillig skolefravær legger samtidig vekt på at eleven ønsker å gå på skolen, men ikke får det til. Skolefraværet knyttes ikke bare til eleven (Pellegrini, 2007).

Havik (2018) snakker om at det er viktig å se på arenaene rundt barnet når årsaker og tiltak skal kartlegges. Bronfenbrenners sin utviklingsøkologiske modell viser at elever tilhører ulike miljøer, dette har jeg redegjort for i kapittel 2.

3.2. Risikofaktorer, årsaker til skolevegring

De aller fleste barn ønsker i utgangspunktet å gå på skolen, men det kan være årsaker som gjør at barnet føler det stressende og utrygt å gå på skolen (Brandtzæg, Torsteinson, & Øiestad, 2018, s. 133). Det finnes mange risikofaktorer og årsaker til skolefraværet. Havik (2018) påpeker at utfordringen ligger i å sette inn tidlige tiltak for å unngå at fraværet øker.

Hesselberg og Tetchner (2016) påpeker at tiltak må bygge på analyser av årsakene til at eleven har vansker med å møte opp på skolen, samt faktorene i miljøet som gjør at vanskene blir opprettholdt. Kearney (2008a) utviklet en modell for å undersøke og analysere helhetsbildet rundt eleven, som samsvarer med Bronfenbrenners teori.

Kearney, Lemos & Silvermans fire årsaker til skolevegring hos elever:

- Unngåelse av stimuli som frambringer negative følelser
- Flukt fra situasjoner eller evalueringssituasjoner
- Oppmerksomhetssøkende atferd
- Søken etter lystbetonte forsterkere utenfor skolen
(Kearney, Lemos, & Silverman, 2004).

Kearney (2008b) omtaler både skulk og skolevegring som unngåelsesstrategier (se 3.1). I Fafo-rapport 2023:13, påpekes det at det i litteraturen ikke går et helt klart skille mellom disse begrepene, men det at det kommer an på hvilket perspektiv forskerne har. I modellen over beskrives fire årsaker til skolevegring, hvor spesielt kulepunkt fire har likhetstrekk med hvordan begrepet skulk defineres.

3.2.1. Uforutsigbarhet

Uforutsigbarhet er en faktor som kan være med på å stresse elever (Havik, 2019). Ifølge Kearney (2001) som har sett på ulike faktorer som kan bidra til at elever ikke føler seg trygge eller trives på skolen, kan uforutsigbarhetsfaktorer eksempelvis være dårlig fungerende fraværsføringssystemer og dårlig fungerende oppfølging av fravær. For eleven kan usikkerheten bestå i å ikke vite hva som skal foregå i løpet av dagen, eller i den enkelte time, eller knyttes til innholdet i timen og hvordan undervisningen legges opp. Hvis det er lagt opp til gruppearbeid, kan usikkerheten bestå i at elevene ikke vet hvem som er på gruppa, og usikkerhet knyttet til de andre deltakerne og gruppedynamikk. Kearney (2001) påpeker også at faktorer som uro, uforutsigbart undervisningsopplegg, lav kompetanse hos lærere og uforutsigbarheter i det sosiale kan oppleves problematisk. Det er ulikt hvor mye hver enkelt elev lar seg stresse av at de ikke har oversikt over det som skal skje i løpet av skoledagen. Sårbare elever kan la seg påvirke i mye større grad enn elever som fremstår som mer hardføre. Det å ikke vite hva som skje i løpet av dagen kan ta mye av energien, tanken på at det kan bli situasjoner i løpet av dagen som oppleves uoverkommelige kan påvirke valget om å ikke gå på skolen, det er tryggere å bli hjemme. Enkelte av elevene som har ufrivillige skolefravær setter strenge krav og forventninger til seg selv, frykten for å ikke innfri disse kravene gjør det krevende for dem (Tvedt & Bru, 2019). Når de ikke klarer innfri dette blir de skuffet over seg selv og sin egen prestasjon. De kan også føle på at de skuffer de rundt seg, det kan være alt fra foreldre, lærer og medelever.

3.2.2. Mangel på anerkjennelse

Lærer kan anerkjenne elever på ulikt vis. De kan for eksempel anerkjenne en oppgave eller fremføring ved å gi ros, gode tilbakemeldinger eller høye karakterer.

Dette er eksempler på ytre anerkjenninger. Lærer kan også anerkjenne eleven for tanker, meninger og gjerninger, definert som indre anerkjennelse (Sælebakke, 2018). Elever generelt har behov for å bli anerkjent for den de er (Sælebakke, 2018). Elever som er sensitive eller sliter med andre utfordringer kan ha et ekstra behov for å bli anerkjent for den de er, og anerkjennelse er en god måte å bygge en relasjon på (Sælebakke, 2018). Ved å anerkjenne eleven underbygger læreren at eleven er ok, og viser forståelse for situasjonene eleven er i. Anerkjennelse for situasjonen er ikke det samme som å skjønne hvordan eleven har det. Det kan være viktig at læreren påpeker dette for eleven (Sælebakke, 2018).

Elever med ufrivillig skolefravær kan bli engstelige av forventninger de tenker at de ikke kan innfri, og de kan reagere med å ikke levere oppgaver eller utebli fra skolen. Frykten for å ikke mestre kan ta overhånd (Tvedt & Bru, 2019).

Alle elever er i behov av å ha noen som ser dem og ønsker at de skal være til stede på skolen, dette er spesielt viktig for elever med ufrivillig skolefravær. Det å bli kontaktet av læreren kan være med på å redusere følelsen av å være helt alene. Eide (2022) beskriver at de det gjelder føler seg ensomme og ikke som en del av læringsmiljøet, selv om de er i klassen med de andre elevene. Ifølge Havik (2018) kan det gjøre en stor forskjell i skolehverdagen, når noen ser hvordan eleven har det.

3.2.3. Overganger

For enkelte elever kan overganger utgjøre en risikofaktor. Med overganger menes i dette tilfeller overganger fra helg til uke, tilbake fra ferie og overgang fra barneskole til ungdomsskole. Baker og Bishop (2015) beskriver at enkelte elever kan utebli fra skolen i overgangen fra barneskole til ungdomsskole fordi dette blir en stor overgang for dem. Det stilles andre krav til eleven i ungdomsskolen enn på barneskolen, dette kan medføre utrygghet og usikkerhet fordi de ikke helt vet hva dette innebærer. Måten enkelte elever løser dette på er å bli hjemme. Skolen kan forebygge denne usikkerheten ved å la eleven komme til skolen for et møte med læreren sin, få en omvisning i skolebygget, bli vist hvor læreren har kontor og gjøre en avtale med læreren på hvordan oppstarten på den nye skolen skal foregå.

Vaaland (2022) er opptatt av at eleven skal oppleve at de er velkomne ved skolestart og at de voksne opptrer som ett lag. Videre sier Vaaland at de voksne skal ha tydelig forventninger til eleven, samtidig som de er støttende, samarbeider og har felles mål.

Elever som er emosjonell urolige, ulike angst symptomer, kan se ut til å kunne være en risikofaktor, men at angst i seg selv ikke kan konkluderes med at det er en risikofaktor for ufrivillig skolefravær (Ingul & Nordahl, 2013; Jones & Suveg, 2015; Kearney C. , 2008a).

3.2.4. Hjemmeforhold

Det foregår ting kontinuerlig på alle disse arenaene, som er med på å påvirke eleven. Det kan oppstå situasjoner på hjemmebane som fører til at elev kan få vansker med å møte opp på skolen (Havik, 2018; Heyne, 2006; Ingul, 2005; Thambirajah et al., 2008). Det kan oppstå sykdom i familien, skilsmisse, endring i bosituasjon og omsorgssituasjon. Noen elever har et stort ansvar for både for søsken og foreldre. Enkelte elever kan være redd for å la familiemedlemmer være alene hjemme fordi er redd for hva som kan skje når de ikke er til stede og hjelper til. Andre elever igjen har overbeskyttende foreldre (Havik, 2018). Ifølge Ingul (2005) kan familiene ha problemer som kan ha direkte påvirkning på skolefraværet, men det kan også vise seg som et indirekte problem, ved at fokuset dreies vekk fra skolen og læring. Fokuset dreies mot å holde familien sammen. Havik (2018) påpeker at foreldre som sliter med sin egen psyke, kan ha det vanskelig med å fungere som gode rollemodeller for barna. Barn som lever i familier som ikke klarer å ivareta barnet, eksempelvis familier som er under barnevernet, er ofte spesielt sårbare. De er sårbare med tanke på skole og arbeid. Disse barna kan ha svakere skoleprestasjoner, dårligere helse og mer fravær og frafall (Havik, 2018). Videre sier Havik at denne elevgruppen kan også ha hyppigere skolebytte samt dårligere trivsel i skolen (2018).

3.2.5. Konsekvenser av skolefravær

Deltakelse i skole betyr mye, både for skolefaglig og sosial utvikling, og elever som uteblir fra skolen blir påvirket av dette på både kort -og langvarig sikt (Havik, Bru, & Ertesvåg, 2015). På kort sikt går de glipp av den undervisningen de skulle ha vært

med på, og de får ikke med seg det som foregår i det sosiale i løpet av en skoledag. Å ikke delta i undervisningen medfører at eleven ikke får med seg den faglige utviklingen som de andre elevene er en del av. Dette er noe som igjen kan føre til utfordringer med mestringsopplevelser, stress og sosial isolasjon. Ifølge Havik (2018) kan dette igjen få ringvirkninger som kan påvirke familien. Havik, Bru og Ertesvåg (2015) påpeker at på lang sikt kan fraværet medføre manglende sosial kompetanse, at eleven dropper ut av skolen og videre problemer i arbeidslivet samt problemer med helse. Ifølge Kearney (2008b) gir fravær fra skolen grunn til bekymring, da det kan gi økt risiko for både psykiske og fysiske vansker for den enkelte. Det er således grunn til å sette søkelyset på dette temaet, også fra et samfunnsøkonomisk og helsepolitisk ståsted. Det kan få store konsekvenser for både enkeltindividet og for samfunnet når eleven har et langvarig skolefravær (Statistisk sentralbyrå, 2018). Mange av de som faller fra i videregående skole har hatt et omfattende/høyt fravær i grunnskolen (Hernes, 2010). Hernes (2010) påpeker at dette vil på sikt gi en samfunnsøkonomisk utfordring.

Jeg vil videre se på hvilke tiltak som kan settes i gang og hvordan det kan forebygges mot at elever ender opp med å ikke klare å møte opp på skolen.

3.3. Tiltak og forebygging

For å forebygge skolefravær kan det gjøres generelle tiltak som vil være positive for alle elevene. Dette kan være tiltak i form av økt bevissthet og kompetanse på hvordan det kan arbeides med å forebygge omfattende vansker (Havik, 2018). Forebyggende tiltak for alle elever kan ifølge Kearney & Graczyk (2014) være å jobbe med program som er med på å fremme et bedre skolemiljø, legge til rette for et bedre læringsmiljø, forhindre mobbing og skape et bedre samarbeid mellom skole og hjem. Det kan være tiltak som kan foregå helt uavhengig av om det er noen elever som har et fravær som er bekymringsfullt eller ei (Kommunenes sentralforbund, 2019). Gode tilretteleggingstiltak for enkeltelever, kan altså være nyttige og gode tilretteleggingstiltak for alle elever (Eide, 2022).

Ved oppstått skolefravær, er kartlegging viktig for å få oversikt over situasjonene. Kartleggingen kan være med å belyse situasjonene som har oppstått, og det kan være en mulighet til å unngå at det blir et satt mønster. Ifølge Havik & Ingul (2021) vil

tidlig hjelp kunne være med på å redusere fraværsvansken, og det vil kunne være lettere å sette i gang tiltak som har effekt, enn når fraværet har pågått over lengre tid. Kartleggingen kan brukes som en kilde til å støtte for oppfølgingsarbeid og tiltak, og en kilde til kunnskap som kan være med på å hjelpe de elevene det gjelder (Havik, 2018). Ved å kartlegge kan en se på faktorer som er med på skaper vanskeligheter for eleven, og samtidig få frem de positive faktorene. En kartlegging bør se på helhetsbilde rundt eleven, faktorer hos eleven, eleven i samspill med familie og eleven i samspill med skole (Bjørne-Fagerli, Couling-Aas, & Gjeruldsen, 2022). Pedagogisk analyse, er en av kartleggingsmodellene som ser på helheten rundt eleven, og hva som kan være opprettholdende faktorer (Nordahl, 2013). Ved å bruke pedagogisk analyse skal lærer komme frem til forskningsbaserte tiltak til problemstillingen som skal løses, og tiltakene skal evalueres for å se om de har hatt effekt. Ved å se på det positive i situasjonen kan det være mulighet for å forsterke det som fungerer og bra (Kearney C. , 2008b). Ved å kartlegge er det en mulighet for å skape tydelige og trygge rammer. I kartleggingsarbeidet er det viktig å se på skolerelaterte faktorer, fordi det kan se ut som om at lærere kan forklare fraværet basert på egenskaper hos elever og deres foresatte (Amundsen, Herrebrøden, Mjøberg, & Rosenberg, 2020). Havik (2018) påpeker at når kartleggingen er foretatt, vil noen faktorer stå igjen, hvor det er et behov for å gjøre tilrettelegginger for at eleven skal få en bedre forutsetning til å mestre skolehverdagen sin (Havik, 2018). Når en har kommet i gang med arbeidet rundt eleven, må det følges opp og endres i den retningen eleven har “beveget” seg, med målrettede tiltak for den eleven det gjelder. Dette er et omfattende og langvarig arbeid.

Ifølge Amundsen, Herrebrøden, Mjøberg & Rosenberg (2020), uttrykker lærere at de mangler kompetanse på skolefravær, samt at de har behov for å få frigjort ressurser når det har oppstått et langvarig fravær, slik at de kan kartlegge og iverksette tiltak. Amundsen et. al. (2020) finner at lærere i studien ikke skiller på skolevegring og skulk.

Når det har oppstått alvorlig skolefravær kan det være hensiktsmessig å involvere ulike yrkesgrupper i et samarbeid rundt eleven (Lillejord, Manger, & Nordahl, 2015). Ved å bruke fagkunnskapen hos skolerådgiverne, lærer, helsesykepleier og PPT, kan det være mulighet for å ta tak i ulike perspektiver ved skolesituasjonen, samt tverrfaglig oppfølging.

3.4. Psykososialt miljø og relasjoner

Tiltak for elever som sliter med ufrivillig skolefravær omfavner mer enn faglig tilrettelegging. For elever i denne kategorien handler det også om å ha et forutsigbart psykososialt miljø. Det blir beskrevet i opplæringslovens § 9 A-4 hvilke tiltak som skal settes i gang for å sikre et trygt psykososialt miljø. Ved å lage en plan som eleven selv, foreldre og skolen samarbeider om, har eleven mulighet til å få med sin stemme inn i det som blir bestemt. Dette kan være med på å gjøre situasjonene mer forutsigbar for eleven. Eleven vet hvor hen skal, hvilken klasse/gruppe hen skal delta i. Eleven har oversikt over hvor den kan få tak i en voksen og hvor det er mulighet til å trekke seg tilbake (Sælebakke, 2018). Gode relasjoner mellom lærer og elev og mellom elever er av betydning og det kan være med på å skape et godt læringsmiljø (Havik, 2019). Tvedt & Bru (2019) påpeker at det er viktig å jobbe med å få en god lærer-elev relasjon. Hvis eleven og læreren får en positiv relasjon, kan det være med på å bidra til at det blir enklere å håndtere utfordringer når de måtte komme (Baker & Bishop, 2015; Kearney, González, & Graczyk, 2019; Havik, 2018).

Lærere kan være med på å skape gode mestingsopplevelser i skolehverdagen ved for eksempel å tilrettelegge (Sælebakke, 2018). Tilretteleggingen kan være i form av avtaler om plassering i klasserom, framlegg for kun lærer eller utvalgte elever (Amundsen & Møller, 2020 b). Lærerne må få økt kunnskap om hvordan og håndterer fraværspromblematikken, slik at de ikke kommer med råd og tiltak som kan være med på å forverre situasjonen for eleven. Fokuset må være å få til et tiltak som får eleven tilbake på skolen, fravær kan føre til mer fravær (Havik & Ingul, 2021).

3.5. Samarbeid rundt eleven

I den norske opplæringsloven står det at opplæringen i skolen skal skje i samarbeid og forståelse med hjemmet. I dette samarbeidet er skolen den profesjonelle part og har ansvaret for å legge til rette for et samarbeid (Opplæringslova, 1998, ss. § 1-1, § 13-3d).

Kontaktlærer er bindeleddet mellom skole og elevens foresatte, og har et overordnet ansvar for å følge opp de elevene den er kontaktlærer for (Forskrift til opplæringslova, 2006, ss. § 20-3; Brandtzæg, Torsteinson, & Øiestad, 2018; Eide,

2022; Lillejord, Manger, & Nordahl, 2015). I møte med faglærer kan det komme frem ting som er viktige opplysninger som kontaktlæreren må bringe videre til foreldrene til enkeltelever. Opplysningene som kommer frem, kan være viktige både i skolesammenheng og på hjemmebane (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Det er viktig å kartlegge hvilket inntrykk skole og hjemmet har av problematikken eleven opplever på skolen. Hjemmet kjenner eleven best og kan sitte med opplysninger som kan gjøre en forskjell i arbeidet med å kartlegge, analysere og sette inn tiltak. Samarbeid mellom skole og hjem bør ha utgangspunkt i at ingen har skyld i situasjonen, fokuset bør være på å finne en god løsning på hvordan eleven skal klare å komme til skolen (Eide, 2022). Ifølge Amundsen et. al (2020) er det mange foreldre som kan oppleve samarbeidet rundt elev/barn med ufrivillig skolefravær som problematisk. I en svensk studie fremkommer det at lærere mente at familiefaktorer og psykisk helse hos individet hadde størst betydning for skolevegring (Amundsen & Møller, 2020 b). Relasjoner og vansker til medelever og utfordringer på/ved skolen kom lenger ned på listen for det som kunne være en medvirkende årsak til vansken. Dette er noe som kan være med å gjøre samarbeidet med hjemmet krevende. Kontaktlæreren skal ikke bare samarbeide med foreldrene, men har et ansvar for å ivareta samarbeid med eleven. I dette samarbeidet har læreren en unik mulighet til å prøve å frem elevens stemme, slik at eleven blir hørt (Barneombudet, 2017; Eide, 2022; FNs barnekonvensjon, 1989). Det er ikke gitt at det er en enkelt oppgave å få til dette samarbeidet, og det kan kreve innsats over tid. Eleven kan ha behov for å føle seg trygg på at kontaktlæreren ønsker dem vel. Hvis det har oppstått et brudd i relasjonen mellom elev og lærer, må tilliten brutt og det er alltid den voksne som må ta ansvar for relasjonen og gjenoppbygge tillit (Aubert & Bakke, 2019).

De ulike rådgiverne, spesialpedagogisk rådgiver, sosialpedagogisk rådgiver og karriere rådgiver, på skolene har ofte tett kontakt med enkeltelever, og da kanskje sosialpedagogisk rådgiver spesielt. Hos dem kan elever komme til samtale rundt ulike problemstillinger de strever med i hverdagen. Her kan de få hjelp til å lande tankene sine eller de kan få hjelp til å bli gjort oppmerksomme på hvor de kan få mer spesifikk hjelp til utfordringen de har. Rådgiverne samarbeider med hverandre og de samarbeider med lærerne og skolens administrasjon (Lillejord, Manger, & Nordahl, 2015). Rådgiverne kan på mange måter ses på som et bindeledd mellom lærer, rektor og avdelingsledere. Det er av betydning for samarbeidet rundt elever som har

ufrivillig skolefravær, hvor viktig rektor tenker at samarbeid på ulike nivåer og mellom nivåer er (Kommunenenes sentralforbund, 2019). Samarbeidet rundt disse elevene kan bli påvirket av administrasjonens holdninger til ufrivillig skolefravær. Samarbeid kan være tidkrevende, og det må være en forståelse for at det i perioder er behov for mange møtepunkter.

3.5.1. Tverrfaglig samarbeid

For enkelte elever kan det være flere aktører involvert, det være seg Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP), habiliteringstjenesten, barnevern og fastlege (Lillejord, Manger, & Nordahl, 2015). Noen av aktørene kommer til skolen for å samarbeide rundt elever de er direkte til knyttet til, eller eleven er i behandling hos. Andre aktører samarbeider rundt alle elevene og trenger derfor ikke være direkte tilknyttet en enkelt elev for å kunne samhandle rundt eleven.

På ungdomsskolen har elevene ulike faglærere, mulighet til å velge hvilken fordypning de skal ha i språk og hvilket valgfag de ønsker seg. I praksis vil dette si at noen lærere kun ser den enkelte elev en til to ganger i uken. De er dermed avhengige av å ha et tett samarbeid med de andre faglærerne, samt klasselærerne for å ha mulighet til å danne seg et helhetsbilde av eleven (Lillejord, Manger, & Nordahl, 2015).

Samarbeidet lærerne imellom forgår både formelt og uformelt. Uformelt i form av samtaler rundt den enkelte elev og klassen. Formelt i form av fast oppsatte samarbeidsmøter rundt hver enkelt klasse eller elev. Disse møtene kan ha litt ulik betegnelse på de ulike skolene, men innholdet i møtene er nokså likt. Målet med møtene er å finne ut om det er noen elever som trenger at de voksne følger med eller følger opp litt ekstra. Her samles informasjon fra den enkelte faglærer. Det kan vise seg at enkelte elever har utfordringer i flere fag, noe som kommer frem når klassen diskuteres i fellesskap.

Rådgiverne er også i en posisjon at de arbeider tett med andre yrkesgrupper, som for eksempel PPT og BUP, som kanskje ikke er på skolene hver dag, men som allikevel er fast knyttet til skolen. Som tidligere nevnt, er PPT knyttet opp mot både system- og individsaker. BUP derimot, er knyttet opp mot enkeltindivider. På skolene kan det være ulike yrkesgrupper utenom undervisningspersonalet som har sitt daglige virke

(Havik, 2018). Det er mange elever som tar kontakt med helsesykepleier fordi de har ulike problemstillinger eller utfordringer de har behov for å snakke om (Stavanger kommune, 2022). Helsesykepleier er regulert av en annen taushetsplikt enn skolens personale. Eleven kan drøfte uten at det de tar opp blir informert om videre.

Selvfølgelig kan det være temaer som er såpass alvorlige at de må meldes videre.

PPT kan ha faste dager de er ute på skolene. I løpet av dagene kan PP-rådgiverne utføre ulike oppgaver knyttet direkte opp til enkeltindivider og sakkyndige vurderinger. Men dette er kun er del av det PPT skal kunne bidra med (Kommunenes sentralforbund, 2019). Det kan også være mulighet for at PP-rådgivere blir med ut i klassene for å observere klassen og læreren i undervisningssituasjonen. Ved at PPT er med på å observere klassen når undervisningen foregår er det mulighet til å finne ut om det er noe som kan endres for å bedre situasjonen, det være seg i klasserommet, eller i lærerens undervisningspraksis. Det er mye som skal hensyntas når en undervisnings økt skal gjennomføres. Selvfølgelig må det faglige være på stell, men det er like viktig at det er god klasseledelse og at det relasjonelle er på plass (Havik, 2019).

I etterkant av undervisningen er det mulighet for å drøfte med lærerne hva PPT observerte. For mange lærer kan det være nyttig å drøfte sin praksis eller enkeltelevers utfordringer med en ekstern partner. Tilbakemeldinger på hva som fungerer godt og hva som kan endres, kan være med på å gjøre undervisningssituasjonen bedre for både elever og lærer. Som beskrevet i kapittel 1.1 skal systemrettet arbeid få større fokus (Meld. St. 6 , 2019- 2020). PPT kan på den måten være med å jobbe proaktivt, ved å observere klasseledelse, tilrettelegginger i klasserommet, forutsigbarhet for elevene og oppfølging av relasjoner mellom lærer og elev samt relasjoner elevene imellom. Hvis det av ulike årsaker har oppstått et brudd på relasjon mellom lærer og elev, er det den voksne som har ansvaret for å prøve å bedre situasjonen og prøve å bygge opp relasjonen på nytt.

Enkelte kommuner har faste tverrfaglige team knyttet opp mot ufrivillig skolefravær, hvor ulike yrkesgrupper deltar. I disse tverrfaglige teamene sitter det pedagoger, rådgivere fra skolen, helsesykepleiere, barnevern og BUP (Lillejord, Manger, & Nordahl, 2015). Ved å ha ulike yrkesgrupper knyttet til disse teamene innehar de ulike aktørene ulikt mandat, noe som kan gi et større handlingsrom for hvilke tiltak

som eventuelt kan iverksettes. Ifølge Havik & Ingul (2021) kan det etableres samarbeid for å skape en mer lik praksis i kommunen for håndtering av skolefravær. Tverrfaglig arbeid kan være med på å redusere fravær (Meld. St. 6 , 2019- 2020). I disse tverrfaglige teamene kan det på forhånd blitt avklart hva hver enkelt skal utføre i med tanke på de ulike problemstillingene som blir løftet opp i møtene. Møtene avholdes med faste intervaller, noe som kan gi kontinuitet i samarbeidet. Det viser seg imidlertid at det kan være vanskelig å finne gode løsninger selv om det finnes slike team i kommunen (Amundsen, Herrebrøden, Mjøberg, & Rosenberg, 2020).

Ifølge Lien (2022) brukes disse møtene til å drøfte elever det er bekymring rundt på et tidlig tidspunkt. Det er vanskelig å si noe om dette gjelder alle slike møter.

Hensiktene med det tverrfaglige arbeidet er å prøve og få snudd situasjonen, slik at eleven får mer tilstedeværelse på skolen. Elever og foresatte som er tilknyttet de skolene som har tverrfaglige team, er informert om at de finnes. Rutinene til teamet gjøres kjent, slik at det er informert om hvordan det jobbes. Lærerne må være informert om rutinene for kontakt med teamet og hva teamet kan benyttes til (Havik, 2018).

For elever som strever er det vesentlig at det samarbeides rundt disse. Det må samarbeides på ulike nivåer for å komme i posisjon til å tilrettelegge for at eleven skal lykkes i å komme tilbake til skolen og klare å oppholde seg der. I de tilfellene hvor en elev skal fritas eller delvis fritas fra opplæringen, skal det ifølge lovverket skrives en sakkyndig vurdering av PPT. I sakkyndig vurdering skal det vurderes om dette er til barnets beste, foreldrene må samtykke til dette (Havik, 2018).

I neste kapittel redegjør jeg for studiens metodiske tilnærming, før funnene presenteres og drøftes.

4. Metode

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for valg av metode i denne studien. Jeg vil begynne med å redegjøre for det vitenskapsteoretiske grunnlaget for valg av teori. Videre vil jeg redegjøre for hvordan dataene har blitt samlet inn, og hvordan studien har blitt gjennomført. Underveis vil jeg begrunne hvorfor jeg mener de metodiske valgene jeg har foretatt er hensiktsmessige for min oppgave.

Arbeidet mitt består i å analysere, kode og kategorisere empirien fra intervjuene, det ble gjort ut fra tolkning og skjønn (Thagaard, 2019).

I denne oppgaven vurderer jeg at det er relevant å redegjøre for mine egne tanker knyttet til dette for prøve å belyse grunnlaget for de vurderingene som jeg har gjort underveis i oppgaven.

4.1. Valg av forskningsmetode

I denne oppgaven valgte jeg å benytte meg av kvalitative data i form av semistrukturerte intervjuer som datainnsamling. Jeg samlet inn empiri som belyser problemstillingen min, samtidig som jeg får en nærhet til informanten (Thagaard, 2019). Ved å benytte intervju vil jeg kunne få belyst prosesser, meninger til den enkelte samt se helheten (Denzin & Lincoln, 2005).

I denne oppgaven hadde jeg som mål å belyse ufrivillig skolefravær og samarbeidet rundt elever med denne utfordringen. Jeg valgte å undersøke feltet gjennom følgende problemstilling: ***Hvordan kan ansatte i skole redusere skolefravær? Kan PPT ha en mer aktiv rolle?***

For å undersøke og operasjonalisere problemstillingen, utarbeidet jeg følgende forskningsspørsmål:

1. Når tenker rådgivere, helsesykepleier og PPT at det kan være begynnende skolevegring?
2. Hvilken rolle har skolen og hvilken rolle har PPT i forhold til skolevegring/ufrivillig skolefravær?
3. Hva er det som hindrer at PPT kan jobbe systematisk i forhold til skolevegring/skolefravær sammen med andre aktører i skolen?

Datainnsamlingen er knyttet opp mot syv intervjuer av ansatte som er tilknyttet en forholdsvis stor ungdomsskole, med rundt 600 elever og 150 ansatte.

Semistrukturerte intervjuer egner seg for å belyse problemstillinger der målet er å få tak i ulike syn, meninger og erfaringer med å jobbe med denne problematikken i skolen. Valget ble gjort fordi jeg ønsket at informantene skulle få mulighet til å reflektere rundt arbeidet som følger med ufrivillig skolefravær, samt ufrivillig skolefravær som tema.

Gjennom personlig erfaring som PP-rådgiver hadde jeg en forforståelse for hvordan de ulike yrkesgruppene jobbet sammen for å ivareta eleven som har utfordring med skolevegring (Aubert & Bakke, 2019). Jeg antok at det var ulike tilnæringsmåter når arbeidet skulle settes i gang (Postholm, 2011). Men jeg var usikker på hvordan involverte aktører fra skole og PPT tenkte rundt PPT sin rolle og hvordan PPT kunne være med å bidra i arbeidet før elevene hadde fått et så høyt fravær fra skolen.

Funnene knyttes til informantens subjektive opplevelse, basert på analyse av semistrukturerte intervjuer der jeg ønsket å skape en forholdsvis fri samtale rundt de temaer jeg hadde interesse av å finne ut mer om.

4.2. Forskningsdesign

Et forskningsdesign beskriver i grove trekk hvordan forskeren jobber med produktet fra en ide til den konkret undersøkes (Johannesen, Tufte, & Christoffersen, 2015). Det var min intensjon å beskrive, forstå og tolke PP-rådgivere, skolerådgivere, lærer og helsesykepleier. Dette i lys av samarbeidet mellom disse med tanke på elever som står i fare for å utvikle ufrivillig skolefravær. Planen for hvordan jeg gjennomførte min forskning, presenteres videre i oppgaven i en beskrivelse av mitt forskningsdesign.

Som tidligere nevnt utarbeidet jeg tre forskningsspørsmål som kunne være med på å svare på min problemstilling. Disse forskningsspørsmålene ble utarbeidet med tanke på å kunne belyse hvordan de ulike aktørene så for seg hvordan PPT kunne være med i på et tidligere tidspunkt i samarbeidet før eleven hadde utviklet ufrivillig skolefravær.

Jeg utarbeidet en intervjuguide og gjennomførte semistrukturerte intervjuer. I intervjuguiden lagde jeg noen spørsmål som jeg mente var relevante for mine

intervjuer dette er mer som en liste over temaer, og litt generelle spørsmål som skal bli stilt i løpet av intervjuet (Thagaard, 2019). Jeg brukte samme intervjuguide i intervjuene med alle informantene, dette fordi jeg ønsket de ulike yrkesperspektivene på de ulike spørsmålene. Jeg utarbeidet åpne spørsmål som gav intervjupersonene mulighet til å komme med sine synspunkter og erfaringer. I mitt forskningsprosjekt ønsket jeg å intervju ulike informanter i skole og i førstelinje tjenesten som samarbeider om elever i skolen. På denne måten vil jeg få bredere perspektiv, samt et nyansert syn på problematikken. Jeg gjennomførte et testintervju på en medstudent før jeg startet intervju med informantene til oppgaven. Etter testintervjuet redigerte jeg intervjuguiden noe, slik at den ble mer presis.

4.3. Rekruttering av informanter

Neste utfordring ble å rekruttere informanter. Disse skulle ha ulike roller tilknyttet skolen, og ha hatt erfaring med å samarbeide med PPT. Jeg var interessert i å finne ut hvordan informantene tenkte rundt hvordan PPT kunne være med å bidra til å redusere antall skolevegrere.

For å få belyst saken fra ulike sider mente jeg det var hensiktsmessig å intervju informanter med ulike rolle i samarbeidet rundt elevene.

For å kunne gjennomføre intervjuer var jeg avhengig av å finne noen skoler å spørre om det kunne være aktuelt for dem å delta på dette. Jeg henvendte meg til flere skoler. En av skolen kunne tenke seg det. Dette var en forholdsvis stor ungdomsskole, med rundt 600 elever og 150 ansatte. Jeg ønsket å se på hvordan rådgiverne på skolen, PP-rådgiverne, helsesykepleier og lærer samarbeidet rundt elever med skolevegring.

Neste oppgave for meg ble å klare å finne noen som ønsket å delta i et intervju rundt dette temaet. For å øke sjansen for at noen kunne tenke seg å bidra til dette, lagde jeg et informasjonsbrev der jeg beskrev hva jeg kunne tenke meg å belyse. Dette informasjonsskrivet leverte jeg til personer som kunne være aktuelle å ha med i studien min. Det endte med at det var syv informanter som var villige til å delta på et intervju. Disse informantene var lærer, spesialpedagogisk rådgiver, sosialpedagogisk (sosped) rådgiver, karriererådgiver, helsesykepleier og to PP-rådgivere. For å sikre anonymiteten til informantene samles spesialpedagogisk rådgiver, sosialpedagogisk

(sosped) rådgiver og karriererådgiver i en kategori videre i oppgaven, skolerådgiver.

4.4. Forskningsetikk

For meg var det viktig å følge etiske retningslinjer både før, under og etter at forskningsarbeidet utføres. I forkant av intervjuene er det viktig at informantene har blitt satt tilstrekkelig inn i hva prosjektet omhandler.

I intervjuene med de ulike informantene var jeg opptatt av at de skulle fortelle sin historie ut ifra den rollen de hadde tilknyttet den skolen jeg undersøkte, selv om intervjuguiden ikke ble fulgt til punkt og prikke. På den måten tror jeg de fikk fram sine meninger og tanker rundt temaet og at de ble respektert for sitt syn. Mitt inntrykk var at de ulike aktørene/informantene snakket åpent om temaet. Det er viktig at ingen av informantene sitter igjen med en vond følelse etter intervjuet, men at det etiske aspektet har blitt ivaretatt under intervjuet (Johannesen, Tufte, & Christoffersen, 2015). Informantene ble informert om at de på hvilket som helst tidspunkt kunne trekke seg fra å delta som informanter, uten at ville få noen som helst konsekvenser for dem. Alt av informasjon de har kommet med vil da bli slettet og ingen av utsagnene de har kommet med vil bli brukt i oppgaven. Det er ingen av informantene som i etterkant har tatt kontakt for å trekke seg fra prosjektet eller gitt beskjed om at de ikke ønsker at noen av utsagnene skal bli brukt i oppgaven (Johannesen, Tufte, & Christoffersen, 2015). I mitt prosjekt har jeg valgt å bruke aktører som jobber i skolen eller er tilknyttet skolen som informanter, men ikke elevene og deres foreldre.

4.5. Gjennomføring av intervjuene

Jeg vil i det følgende beskrive hvordan jeg gikk frem i utarbeidelsen av intervjuguide, gjennomføring av intervjuene, bearbeiding av datamaterialet og utførelsen av analysen.

Intervjuene ble gjennomført i perioden januar, februar og mars 2022. Ved utarbeidelse av spørsmål er det mange hensyn som skal ivaretas, eksempelvis hvilken relevans spørsmålene har, samt formålet med intervjuet (Roulston, 2011).

Det ble gitt et skriftlig samtykke fra hver enkelt av informantene om at de ønsker å delta (Kvale & Brinkmann, 2012).

Informantene fikk betenkningstid mellom tidspunktet for utdeling av informasjonsskjema og når samtykke skulle leveres tilbake, dette for at informanten skal ha mulighet til å lese informasjonen uten å føle tidspress. Samtykke oppbevares separat fra lydopptak og transkripsjoner av intervju. Det var syv personer som sa seg villig til å delta og gav sitt samtykke.

Neste oppgave ble å intervju. Jeg gjennomførte syv kvalitative intervjuer. Hvert intervju varte ca. 30-60 min. Før jeg startet intervjuet informerte jeg om at jeg ville sette på lydopptak, slik at jeg kunne lytte til intervjuet og for å kunne transkribere det.

Transkriberingen foregikk umiddelbart i etterkant av intervjuet. Alt av lydopptak ble slettet etter at intervjuene var transkribert.

For å få mulighet til å gjennomføre intervjuene uforstyrret, hadde jeg på forhånd lånt rom. Her kunne intervjuene foregå uforstyrret. Jeg stilte forholdsvis åpne spørsmål som gir informantene anledning til å snakke fritt og komme med egne meninger samt kunne reflekterer rundt temaene. Under intervjuet stilte jeg oppfølgingsspørsmål ut ifra det informantene fortalte. Ved å bruke denne intervjumetoden kreves det at jeg som intervjuer klarer å få snakket om de temaene som intervjuguiden inneholder, samtidig som informanten får mulighet til å komme med sine refleksjoner rundt temaet. Det kan komme frem ting underveis som er verdt å forfølge og finne mer ut av, men unngå å stille ledende spørsmål. Det vil påvirke validiteten til resultatet (Kvale & Brinkmann, 2012)

Hver enkelt informant har sin egen forforståelse av temaet og de snakker ut ifra det som opptar de rundt dette temaet, jeg sørget for å få stilt enkelte av spørsmålene til alle informantene. For meg var det både nyttig og interessant å få intervju personer som hadde ulike roller i skolen med tanke på hvordan de reflekterte rundt hva PPT kunne bidra med inn i arbeidet rundt elever som sto i fare for å utvikle skolevegring.

Ved å ta opp intervjuet på lydopptak hadde jeg mulighet til å være mer til stede i samtalen. Jeg kunne ha mer blikkontakt og får med meg deres reaksjoner underveis. Jeg ønsket også å høre hva hver enkelt av informantene tenkte individuelt rundt de samme spørsmålene.

I forskningsprosjektet mitt har jeg måttet tenke grundig igjennom hvordan anonymiseringen av informantenes utsagn skulle utføres. Det at jeg har en skole som referanse var med på å gjøre anonymiseringen krevende. Tjora (2017) påpeker at

det er viktig å ivare ta anonymiseringen for informantene som deltar. Jeg har valgt å bruke kategorien informant tilhører i teksten i stedet for han eller henne, eller yrkestittel. På den måten blir det ikke utsagnene knyttet til den som har sagt det.

Transkribering av intervju er krevende og tar lang tid, samtidig er det viktig at intervjuet blir transkribert ord rett. Når intervjuet er tatt opp på lyd er det mulig å høre seg gjennom intervjuet flere ganger. På den måten ble det enklere å få med seg alt som ble sagt over til skreven tekst. Dette er viktig med tanke på den videre analyseprosess av datamaterialet (Jacobsen, 2018).

De empiriske funnene skal analyseres, studiens formål, emneområde og de transkriberte intervjuene er med på å bestemme hvilken analysemetode som er best egnet. I min oppgave drøftes de empiriske funnene i lys av min problemstilling, samt teorien som presenteres i teoridelen.

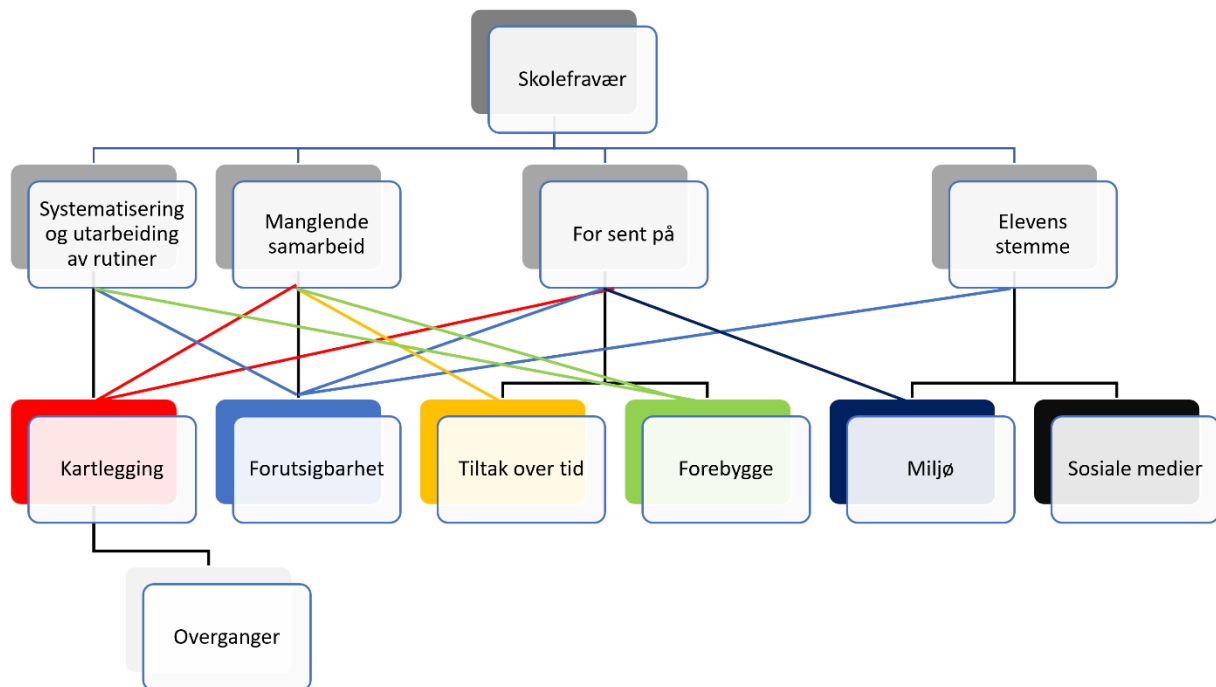
Analyse og fortolkning ble utført parallelt med datainnsamlingen.

Ved å bruke kvalitativ metode får man inn mange svar og vi får mye datamateriale å jobbe med (Jacobsen, 2018).

Det var en spennende med samtidig en krevende oppgave. Spennende med tanke på at de ulike informantene i det daglige har litt ulike arbeidsoppgaver knyttet opp mot skolen. I lys av at de har ulike roller kan fokuset være noe ulike, men med tanke på problemstillingen i denne oppgaven er det bra å få med de ulike perspektivene.

Denne fasen av oppgaven foregikk kontinuerlig under prosessen og etter at alle intervjuene var gjennomført. Jeg leste igjennom alle intervjuene flere ganger. Dette gjorde jeg for å se om det kom frem nye elementer, etter ny gjennomlesing. Slik at jeg i neste omgang så på om som jeg videre hadde flere funn jeg kunne koder etter. Etter hvert som jeg leste intervjuene, syntes det som det var enkelte fokusområder som gikk igjen i de de ulike intervjuene. Det var kanskje ikke overraskende med tanke på at alle informantene hadde blitt intervjuet med utgangspunkt i den samme intervjuguiden. Men de hadde også mulighet til å snakke litt fritt underveis i intervjuene. Neste oppgave ble å gå videre i teksten i intervjuene for å se hva de informantene var opptatt av og hvilket tema dette eventuelt kunne knyttes til. Det ble finlesing av intervjuene og ut fra det prøve å få et system som gjorde mulig for meg å finne sammenfallende ting i intervjuene. Jeg måtte lage meg et system som gjorde det enklere for meg å klare å analysere teksten i ulike kategorier.

Jeg tok en avgjørelse på at jeg kunne fargekode teksten, for å prøve å samle uttalelser som dreide seg om de samme temaene. Jobben ble videre å markere uttalelser i intervjuene som jeg tenkte handlet om samme temaet. I utgangspunktet ble dette en form for grov sortering. Jeg markerte områder i alle intervjuene som jeg syntes kunne se ut som om de handlet noe om de samme tingene.



Figur 4 - Kategorisering av innsamlede data

Etter at jeg hadde gjort dette begynte jeg å konsentrere meg mer spesifikt innenfor ett og ett område av gangen. Her begynte jeg å se mer målrettet på teksten for å se om informantene snakket om spesifikke ting. Jeg prøvde å sortere dette i mindre grupper igjen. Dette var en tidkrevende og omfattende jobb. Og etter hvert som jeg satt med denne jobben fant jeg ut at det var noen områder som utpekte seg. Jeg ble også oppmerksom på at det var områder i intervjuene som jeg først hadde analysert til å handle om en kategori, men ved nærmere ettersyn var de mer sammenfallende med andre kategorier. Det ble etter hvert mange ulike kategorier, som alle i for seg var spennende å gå videre på å finne ut mer av.

For å prøve å begrense oppgaven måtte jeg på et tidspunkt velge ut hva jeg ville se litt nærmere på i denne oppgaven. Valget falt på følgende kategorier: systematisering og utarbeiding rutiner, manglende samarbeid, for sent på og elevens stemme.

4.6. Forskningens kvalitet

Utvalget i min studie er for lite til å kunne si at funnene er generaliserbare. Hovedfokuset på hvor troverdig denne studien er vil ses opp mot reliabilitet og validitet. Jeg vil i dette avsnittet vil jeg redegjøre for disse begrepene.

Relabilitet handler om forskningens troverdighet/pålitelighet og ses i sammenheng med hvordan vi som forskere redegjør for data som blir utviklet (Kvale & Brinkmann, 2012). Det redegjøres for hvordan vi utvikler data i felten samt om forskningene er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte (Johannesen, Tufte, & Christoffersen, 2015).

Min forforståelse og tolkning av datamaterialet er påvirket av det. Jeg har forsøkt å ta hensyn til min rolle som forsker underveis i denne oppgaven, dette har jeg gjort ved ha med meg det etiske aspektet underveis. Jeg har forsøkt å beskrive analysearbeidet jeg har utført.

Jacobsen (2018) påpeker at datainnsamlingsmetoden som benyttes vil ha innvirkning på dataenes gyldighet/validitet fordi metoden er med på påvirke hvilke resultater forskningen får. Hadde jeg valgt en annen datainnsamlingsmetode kunne dataene fremstått litt ulikt fra det som blir tilfelle med den metoden jeg har valgt. Ved utarbeidelsen av forskningsspørsmålene til intervjuguiden prøvde jeg å lage åpne spørsmål som la til rette for at informantene kunne komme med egne refleksjoner om temaet. Jeg kan ut ifra dette si at det er en sammenheng mellom mine funn og mine forskningsspørsmål. Det kan ut ifra dette sies at det er en sammenheng mellom mine perspektiv og min problemstilling.

I dette prosjektet var formålet for meg i forskningen å belyse problemstilling **«*Hvordan kan ansatte i skole redusere skolefravær? Kan PPT ha en mer aktiv rolle?*»**

Temaet jeg har valgt å studere er komplekst og kan av den grunn kanskje være vanskelig å generalisere analyser, tolkninger og drøftinger jeg har gjort i denne oppgaven. I dette prosjektet har jeg et selektivt utvalg av informanter, som ikke vil være representativ for en populasjon. Til tross for dette tenker mine undersøkelser/spørsmål, kan være relevante for andre i knyttet til tidlig innsats med tanke på jobbing med ufrivillig skolefravær.

5. Presentasjon av innsamlede data

Det var fire hovedkategorier som utkrystalliserte seg når jeg begynte å analysere intervjuene jeg hadde foretatt. Det var følgende: systematisering og utarbeiding av rutiner, manglende samarbeid, for sent på og til slutt elevens stemme. Dette er viktige og interessante punkter. Jeg vil nå presentere noe av det som kom frem i intervjuene. Det er sitater fra de ulike aktørene som jeg tenker er mest relevante for min oppgave.

5.1. Systematisering og utarbeiding av rutiner

Flere av informantene var opptatt av å ha rutiner på hvordan en skal forholde seg når elever begynner å få bekymringsfullt fravær. Dette gjaldt rådgiverne på skolen, lærer og PP-rådgiverne. Flere av disse hadde erfaring med at det manglet et system som beskrev tydelig hva en skulle gjøre på ulike tidspunkt. En skolerådgiver sa: *“Ja det er bare å si. Det har ikke vært det egentlig, men det utarbeides nå. Det er snart, snart klart”*.

En annen skolerådgiver uttrykte: *«Vi jobber med et system for å sikre at hver enkelt elev blir fulgt opp på samme måte og blir snappet opp. Kalle det for et tidlig stadium som mulig, for det har vi ikke et godt nok system på nå. Nei, og det vi jobber med er det er å lage en plan. Ja, en plan på antall dager og hvem som går inn og gjør hva så en får en fremdrift. Så det er under utarbeiding, og det håper vi å få på plass nå før våren i hvert fall.»*

Skolerådgiveren snakker her om at skolen jobber med å få utarbeidet en plan for hvordan de kan følge opp ufrivillig skolefravær. Skolerådgiverne fortalte at de hadde rutiner for føring av fravær, men ikke på når de skulle kontakte hjemmet. De hadde på dette tidspunktet begynt å utarbeide en rutineplan for å fange opp elever som uteble fra skolen og jobbe mer likt for denne gruppen med elever. Denne planen har som hensikt å være med på å lage et system på hvordan de ansatte på skolen kan klare å ta tak i problematikken på et så tidlig stadium som mulig. Planen skal si noe om hvor mange fraværsdager det kan være før de gjør tiltak. Det skal også stå noe om hvem som har ansvaret for å gjøre de ulike oppgavene, dette for at det skal bli en progresjon og for at det skal være mer forutsigbart for de involverte partene. Videre snakket en av informantene om at det kunne vært et skolevegringsteam som jobbet

rundt disse elevene. Informanten kom også med et konkret forslag til rutinebeskrivelse for å fange opp potensielle fraværsproblemer.

En informant sa «*Ja og at det det med å kunne for eksempel hatt på plass et skolevegrings team og være med å utarbeide noen felles rutiner som skal følges av alle.*» Informanten sa videre «*Kunne det for eksempel være lagd et skjema der det står at ved fravær 3 dager så gjør du sånn, hvis det ikke skjer noen endring, så er det et nytt punkt.*»

Her kommer informantene med et konkret forslag til hvordan et planen på oppfølgingen av elever med fraværsproblematikk kan følges opp. Forslaget handlet at det kunne være et bestemt antall dager med fravær, i dette tilfellet tre dager. Når det hadde gått var det en bestemt ting de skulle foreta seg. Hvis det ikke hadde ønsket virkning, var forslaget at det kunne være et nytt konkret forslag formulert i et punkt i oppfølgingen. Flere av informantene gir her uttrykk for at det er behov for å få et system som forenkler oppgaven til den enkelte lærer eller rådgiver i skolen, med tanke på hvilket tidspunkt det settes i gang et arbeid. På den måten vil det ikke være tilfeldig hvilken oppfølging elevene får, men det blir gjort likt uavhengig av hvilken klasse eleven går i.

Foruten skolerådgivernes svar om ønske om systematisering og manglende rutiner, besvarte begge PP- rådgiverne at de var usikre på om skolen hadde noen rutiner, eller hva som sto i disse rutinebeskrivelsene.

PP-rådgiver 1 uttrykket det som følger: «*Må i hvert fall ha et godt system på hvordan de følger opp fravær, for-sent-komminger og alle sånne små tegn på begynnende skolevegring, og at de har noen rutiner på hvordan de snakker med elever og hjem når de er bekymra.*»

PP-rådgiver 2 sa: «*De skal vel ha noen tiltaksplaner på det, men jeg kan ikke si at jeg har sett det i bruk, eller at de har satt det i system på, på åssen de skal gå fram.*»

PP-rådgiverne snakker her om at de tenker at skolen må ha noen rutiner og et system på hvordan skolen skal følge opp eleven når det begynner å bli så mye fravær at situasjonene rundt dette blir bekymringsfull. De formidler at de ikke er kjent med om skolen har noen klare rutiner på dette området, de antar at de har det, men de kan ikke med sikkerhet si at det finnes. Havik skriver om at skolen må ha rutiner

for hvordan de skal følge når det gjelder å føre fravær, og at det må være rutiner på når forelderen varsles om fraværet (Havik, 2018).

En av informantene var opptatt av hvilke rutiner som kunne følges når en skulle kontakte hjemmet. «Ja fordi jeg tenker hvilke rutiner kunne vært satt på skolen sånn at det hadde vært lettere å få tak i uavhengig av pandemi.»

Her snakker informantene om at det kunne vært noen rutiner som kunne følges for å kontakte hjemmet, ikke bare når det var en pandemi. I perioden under Covid-19 hadde skolen tettere kontakt i form av teams, informasjon på mail og sms. Elevene hadde hjemmeskole og de fleste elevene møtte ikke fysisk på skolen på grunn av nasjonale restriksjoner som følge av anbefalinger fra folkehelseinstituttet (Folkehelseinstituttet, 2023). Informanten snakket om at det hadde vært enklere for lærere å ha kontakt med hjemmet under pandemien, og kunne tenke seg at den rutinen som de hadde hatt under pandemien ble videreført.

Flere av informantene var opptatt av at hvis det var et fast samarbeid hvor det var et søkelys på elever som hadde stort fravær, hadde vært mulighet for å følge opp dette tidlig i forløpet. Informantene snakket om et skolevegrings team som kunne ha bestått av ulike yrkesgrupper

Informanten påpeker noe her som kunne være med på å fange opp elever som begynner å få et høyt fravær, på et tidlig tidspunkt. Det ville på den måten fått flere ulike yrkes grupper til å samarbeide rundt eleven tidlig i fraværet. Ved å ha et skjema med kontrollpunkter som skal følges opp, kan det bli lettere for lærere og rådgivere i skolen å ha mulighet til å klare å få en bedre oversikt over den enkelte elev som har høyt fravær.

Flere av skolerådgiverne var opptatt av at det i utgangspunktet var utarbeidet rutiner for hvordan og hvor fraværet skal føres. De fortalte at alle de som jobber på skolen skal ha fått samme informasjon om hvordan dette gjøres. De har også fått informasjon om hvor det er mulig å finne denne informasjonen hvis de glemmer hvordan det gjøres. Alt ligger til rette for at dette skal være kvalitetssikret og rimelig greit å forholde seg til. Men når det er sagt oppleves det likefult som om det er manglende rutine.

En skolerådgiver snakket om: «*Lærer ser tendenser her. Nå ja, noen er flinke til å ta tak med en gang. Noen tenker at dette er helt normalt, og så at det vil gå over av seg*

selv. Men det viser seg at, det gjør det ikke hos alle, og da kommer de hit og da har man ofte enten skolevegrings problem eller er veldig nære.»

Informanten snakker her om at det kan være noe ulikt hvordan hver enkelt lærer tenker rundt elever med fraværsproblematikk. De ser litt ulikt på når de tenker at det er en fraværsproblematikk, og at flere av informantene påpekte at fraværstingen og den videre oppfølgingen kan oppleves ulikt. Selv om temaet har blitt tatt opp og snakket om og de involverte har blitt enige om hvordan det er slik det skal gjøres og følges opp kan det allikevel bli utført ulikt i praksis, dette kan handle om at klassen har lærer som er til og fra, det kan også være vikarer inne i klassen som ikke har tilgang til å føre fravær elektronisk og det kan glippe. Det er vanskelig å få gjennomført at dette følges opp likt av alle involverte. PP-rådgiver sa: *«Jeg tenker jeg at skolen, skolene registrerer fraværet, men at det tar lang tid før på en måte alarmen går, og at da har gjerne eleven vært borte så lenge at det blir vanskelig å snu trenden.»*

Som lærer tok opp, kan en oppleve at det er vanskelig å vite akkurat hva som er riktig foreta seg og det kan være fint å få snakket med noen, for eksempel PPT, om det som har blitt gjort. Ved å ha PP- tjenesten tilgjengelig som en drøftingspartner tidlig i prosessen, kan det være med på å støtte læreren i de valg og tilrettelegginger den/de foretar.

En informant sa: *«Det kjennes for min del, sånn som trygt og godt også å få nye øyer inn og, og også bare det at har opplevd at PPT har kommet inn og sier: Jeg tror vi prøver dette, og så er det noe jeg ikke heller har tenkt, kanskje ikke var riktig.»*

Informanten snakker her om ved å ha noen etablerte rutiner som involvere flere enn bare skolens personale, kan det mulighet til å få PP-tjenesten inn på et tidlig tidspunkt kunne PP-rådgiverne vært med på kunne gi noen råd og veiledning på denne type utfordringer.

En informant sa: *«Visst sånn at det hang en plakat på veggen i samarbeid med den skolen, så kan at det har vært enige om at det her er rutiner.»*

Hvis noe har vist seg å fungere i andre kommuner eller på andre skoler med lignende problematikk, kan det være interessant å se på hva som har fungert. Selv om det ikke nødvendigvis er direkte overførbart.

Jeg vil videre se på manglende samarbeid.

5.2. Manglende samarbeid

Alle informantene formidler at de tenker det er fint å kunne samarbeide innad på skolen og mellom etater og at de har et ønske om et tett og godt samarbeid. De nevner samtidig at når hverdagen kommer og samarbeidet skal finne sted er det ofte mangel på tid som blir som blir den begrensende faktoren til å få det til. En informant sa: *«Er jo ofte ikke bare en ting man trenger på en måte [...] Vi må liksom jobbe sammen da hvis vi skal komme i mål, tror jeg da.»* Det informantene sier noe om her er behovet for å snakke sammen med de ulike som jobber rundt eleven gjør at alle får samme informasjon og vet hva som er gjort av tiltak rundt eleven. En informant sa *«Sånn at jeg tror det handler om det der å snakke sammen og legge opp løpet og.»*

Informantene la også vekt på at det var samarbeid mellom rådgiverne på skolen og lærere, det var også samarbeid mellom, rådgivere på skolen, helsesykepleier og PPT. Men som informanten sa: *«Nei, nei, nei for det interessante er jo egentlig samarbeidet mellom alle, samt om det er et etablert samarbeid eller om det oppleves som det er øyer.»*

Slik faglitteraturen fremstiller det (Havik, 2018), opplever de ulike skolerådgiverne, PP-rådgiverne, lærer og helsesykepleier at samarbeid mellom dem som viktig del av å kunne unngå at fravær ender opp i skolevegring. Men at det kan oppleves som vanskelig å få til et samarbeid mellom disse på et tidlig stadium og før utfordring har blitt så omfattende at eleven er borte. Helsesykepleier sa: *«Å få et system opp og gå sånn at man ser nå er vi på vei dit, og at man innkaller og setter seg ned og snakker med en gang og finner ut av hvem gjør hva?»*

Dette var noe flere av informantene tok opp, de så på samarbeid mellom de ulike yrkesgruppene som noe som kunne være nyttig og som være en fordel for de elevene det gjaldt. De formidlet at det ikke var et etablert formelt samarbeid med fast møtetid.

PP-rådgiver sa: *“Det vil jo være litt avhengig av behovet til skolen og foreldrene, men sånn drømmescenario hadde vel kanskje vært at det var et for eksempel et skolevegrings team som man kunne ha ringt til, drøftet med, sparret med uten at det nødvendigvis trenger å være en individsak hos oss da.»*

Her uttrykker PP-rådgiveren at det hadde vært ønskelig fra deres side å bli involvert i et samarbeid rundt de elevene det gjaldt på et tidlig tidspunkt, før det har blitt en skolevegrings problematikk. På den måten kunne elevene ha forholdt seg til noen få, men på samme tid hadde visst at informasjonene de kom med ble videreformidlet til de som trengte den.

En informant sa: *«Ja så en sånn ekspertise gruppe egentlig, som kunne ha bidratt. Jeg tenker det hadde vært veldig forebyggende og kanskje vært inne mye tidligere, så er det ikke sikkert at den vegringen har blitt så stor som den blir for mange elever.»*

Under et av intervjuene kom det frem at informanten hadde erfaring med å jobbe i tverrfaglig team, hvor et av målene var å ta tak i problematikken før den fikk etablert seg.

En informant sa *«Der var det et system som på en måte var sånn at når man hadde hatt 10 fraværsdager når man kom opp [...] Gikk det automatikk i at man hadde noe som het skolehelse team, hvor man kalte inn på en måte foresatt, eleven, kontaktlærer og rektor i [...] Vi undret oss om hva årsaken til der er noe skolemessig? Er det noe vi kan gjøre og? Det opplevde jeg som nyttig.»*

Her forteller informanten om sin erfaring fra en annen kommune som opplevdes nyttig og som var med på å ta tak i en fraværproblematikk før det eventuelt utviklet seg til noe mer varig og etablert fravær. Informantene sier noe om det å ha et etablert samarbeid mellom PPT, skolerådgivere, lærer og helsesykepleier, gjorde det mulig å få koblet på de fagpersonene som kan være med på å ta tak i eventuelle utfordringer ved å møte opp på skolen. Informantene formidler at ved at flere sitter sammen og undrer blir det hele litt mer ufarliggjort. Foresatte og eleven selv kan på den måten få undret litt sammen med andre. Ved å undre kan man få frem ting som lett kan la seg løse, det kan bli en rask endring slik at eleven kommer tilbake til skolen uten at det har rukket å utvikle seg til et langvarig fravær. På den måten kan det være enklere for eleven å komme tilbake, det er ikke så mye den har gått glipp av hverken faglig eller sosialt, som ved et langt fravær.

Flere av informantene påpeker at når samarbeidet blir litt «tilfeldig» kan det fort bli dobbeltarbeid eller ting som glemmes. Manglende kontinuitet vanskeliggjør at det blir gunstig for den enkelte elev. Så det ikke blir slik at alle har ansvar, men ingen tar

ansvar. En informant sa: «*Rådgiverne på de ulike eller ja, de som jobber innenfor de ulike sektorene, de er jo der, men mangler kanskje systemet da på å få til en god samhandling.*»

Flere av informantene var opptatt av at det burde et mer systematisk samarbeid mellom dem uavhengig av om det var fare for at det skulle oppstå skolevegring eller ei. De så fordelen ved av å ha et fast samarbeid på den måten blir det en lavere terskel for å ta kontakt med de andre yrkes gruppen som jobber ut mot skolen. Informantene så allikevel et behov for å avklare hvilke oppgaver som inngår for de ulike: «*Det er viktig at vi ikke trækker i hverandres bed.*» Det er ikke hensiktsmessig at flere utfører de samme oppgavene. Her snakkes informanten om å definere på forhånd hvilke problematikk som faller under den enkeltes ansvarsområde og hvordan de ut ifra dette kunne jobbe videre i saken. Det hadde vært ønskelig med en rollefordeling i laget rundt barnet hvor alle vet hva hver enkelt skal gjøre. «*Sikre at alle skal få oppgaver å gjøre noe, men at alle vet at det jobbes rundt eleven også.*»

Helsesykepleier uttrykte også at det var et behov for oppfølging av det som ble bestemt i disse møtene, «*Kanskje da være slik at det etter to måneder da ta et nytt møte? Ikke nødvendigvis for å, men bare for å vite at sånn jobber vi.*»

Når det kommer til samarbeid med PPT snakket skolerådgiverne, lærer og helsesykepleier om at de opplevde at samarbeid mellom disse var enklere å få til enn med PPT. PPT er ikke til stede på skolen, men har kontorlokaler et annet sted i kommunen. Flere av disse informantene så på PP-tjenesten som noe perifer og derfor heller ikke blir tenkt på som en naturlig samarbeidspartner på et tidlig stadium i en skolevegringsproblematikk. En av informantene reflekterte over samarbeidet mellom PPT og den selv. I sin refleksjon kom informantene frem til at samarbeidet med PPT foregikk for det meste via spesialpedagogisk rådgiver. En spesialpedagogisk rådgiver er den som har en oversikt og ekstra ansvar for elevene som strever skolefaglig, samt å ha ansvar for å følge opp om det blir skrevet pedagogiske rapporter, individuelle opplæringsplaner (IOP) og årsvurderinger på elever som har spesialundervisning.

En informant sa: «*Men det er kanskje litt sånn med PPT, så er det kanskje gått mye via spesped. Da, ja som samarbeider på en måte, men kanskje ikke så mye direkte ledd, men via spesped så gjør vi jo det.*»

En annen informant sa: «Jeg synes ikke vi har samarbeidet så mye med PPT. Nei, det er ikke min erfaring [...] men vi burde jo selvfølgelig også gjøre det.» Det ble også påpekt at det er mye som prøves ut fra skolens side før skolen tar kontakt med PPT, «For man kontakter jo ikke med en gang.» Det formidles videre at PPT kan virke litt utilgjengelig i skolehverdagen og mangel på tid som gjør at et samarbeid som kunne ha vært nyttig, for alle aktørene, ikke blir prioritert.

«Jeg tenker mer personlig at PPT blir koblet litt sent på i prosessen [...] men det kan også være de to årene her med Corona, det har tatt mye ressurser [...] utsatt masse møter, det har ikke bare utsatt møter, men det er kanskje også rokert hvem som blir ansvarlig for personer [...] det er et problem jeg har sett [...] at saksbehandler byttes ut.»

Lærer reflekterte rundt muligheten til å få koblet på PP-tjenestene tidlig, «men alt i alt tenker jeg at dialogen kan være hyppigere, men det er ikke nødvendigvis fra PPT sin side.»

5.3. For sent på

De ulike informantene snakket om at det kunne være utfordrende å få jobbe med eleven før fraværet hadde utviklet seg til å bli en utfordring. Begge PP-rådgiverne gir uttrykk for at de blir koblet for sent på og at fraværsproblematikken har fått etablert seg. De hører først om fraværsproblematikken når det ha blitt en henvisning og at de ikke brukes som en veilednings partner i en førhenvisningsfase. PP-rådgiverne gir uttrykk for at de kunne tenke seg å bli koblet på tidligere i de sakene hvor det er en fraværs problematikk. PP-rådgiverne opplevde at de ble koblet sent på: «Det blir ikke koblet inn før sånn at du kan være med på noen tiltak eller forslag [...] syns på en måte at de aller fleste elevene er borte når vi kommer inn.» PP-rådgiveren snakker her om at elevene som har hatt tendens til skolefraværs problematikk allerede har blitt fraværende fra skolen, før PPT kobles på. En annen PP-rådgiver snakket om «Jeg føler vel at PPT ofte blir litt glemt, og at vi kommer på sent. Da er eleven ofte vært borte et halvt år eller mer når vi blir påkoblet.»

Lærerne og skolerådgiverne snakker om at de gjør mange tilpassinger i hverdagen for elever som har bekymringsfullt fravær. De snakket om at noen av tilpassingen kan ha effekt mens andre igjen har liten effekt, dette er vanskelig å vite før man har

prøvd. I perioden de ulike tiltakene prøves går tiden, og det kan etablere seg et mønster som kan være vanskelig å bryte. Det er ikke lett å definere på en måte som gjøre soleklart hva det handler om, det er mange gråsoner. Det kan bli usikkerhet, kan det bli litt vente å se holdning. Vente å se om fraværet gjentar seg. Informanten sa: *«Etter hvert så er fraværet mye større enn tilstedeværelsen.»*

En skolerådgiver uttrykte det slik: *«[...] andre kan være på skolen litt på skolen litt sånn litt og så går det litt i rykk og napp av litt forskjellige årsaker også ser vi i perioder at fraværet kan begynne, kan være økende.»* Dette beskriver at fraværet kan fortone seg litt ulikt, enkelte elever begynner med å ha noe fravær, men ikke nødvendigvis så mye at lærerne tenker over at dette er et fravær som kan utvikle seg til et økende problem. Det kan tyde på at det ikke er like lett å ha en oversikt over fraværet til elever for den enkelt lærer. Det kan fortone seg spesielt vanskelig, hvis eleven bevisst har vært borte fra ulike fag, slik at det ikke blir så synlig. For å få en oversikt over fraværet i slike tilfeller kreves det at lærerne samsnakker om problematikken de ser i sitt fag, da kan det komme frem at det gjelder i flere fag.

En skolerådgiver sa: *«Der pleier jeg å komme inn ved at kontaktlærer tar kontakt med meg. Jeg er jo ønskelig å komme inn på et tidlig stadium, men ved skolevegring så vet man jo at det ofte starter tidlig med små ting som skulk og komme seg ut om morgenen. Foreldrene sliter lenge hjemme før de sier ifra.»*

Her snakker skolerådgiverne om at skolefraværet begynner i det små og kan øke på uten at det blir så tydelig i første, men etter en periode blir det mer synlig. En av rådgiverne gir uttrykk for at han har inntrykk av at foreldrene har slitt med å få barnet sitt på skolen lenge før skolen oppfatter at det dreier seg om en problematikk.

En annen skolerådgiver og en lærer uttrykker at det når de begynner å se et mønster i at elevene er borte fra skolen, må de allikevel tenke at det de kan gjøre et forsøk på å få i gang tiltak på skolen for å forsøke å få eleven til å møte opp på skolen. Tiltakene gjøres før de tar videre kontakt med eksterne instanser, slik som for eksempel PPT.

En skolerådgiver uttrykte: *«Så er det jo en gang sånn, men det tar jo litt lang tid da egentlig, for jeg må jo prøve ut ulike tiltak, og så er det eventuelt å få inn andre instanser for eksempel PPT. Ja, det er gangen vi har.»*

Som en informant sa: «*Man setter jo ikke i gang et helt system og er hel mølle med andre instanser før man på en måte tenker at nå må jeg.*» Her snakker informanten om at de prøver ut ulike tiltak i hverdagen for å se om de kan ha effekt før de kontakter andre instanser og ber om hjelp. Skolen prøver å ta tak i utfordringen innad på skolen i første omgang.

Lærer uttrykte det slik. «*Forholdet, skole og hjem og PPT for eksempel er absolutt det beste og tidlig, men og, da mener jeg også ikke bare dialog, men tilstedeværelse. Altså, det hadde vært best hvis noen var her på huset [...] på skolen.*» Det læreren gir uttrykk for her er at det er ønskelig fra lærerne sin side at PPT hadde vært mer til stede på skolen i det daglige og ikke bare en gang iblant. På den måten kunne det vært enklere å få til et tettere samarbeid på et tidligere tidspunkt enn det som var tilfellet på intervju tidspunktet.

Som beskrevet tidligere i teksten opplever PP-rådgiverne at de blir påkoblet først i etterkant av at skolefraværet har pågått en stund. De opplever også at de brukes mest til å jobbe i individualsaker og ikke så mye ut fra et systemperspektiv.

PP-rådgiver sa: «*Jeg i løpet av de årene som jeg har jobba, så har det vel på en måte kanskje vært mest individrettet, men vi har jo alltid å på en måte jobbet systemrettet i de individ sakene uten at det har vært sånne spesifikke systemarbeid, men en mye mer vri fra individ system hvert fall de siste årene opplever jeg, så jeg.*»

Her påpeker PP-rådgiveren at den har et inntrykk av at det har blitt en vridning i fokus de siste årene, fra å omhandle individ til og i den siste tiden omhandle systemet rundt eleven. Eleven er en del av et system og ikke bare et individ. Ved å se på systemet rundt eleven, kan en få et helhetsinntrykk. Eleven er ikke bare en del av skolen, men har en fritid og. Den påvirkes også etter hvert som eleven er mye borte fra skolen.

Som en annen PP-rådgiver sa: «*Det man ser jo på de elevene som har hatt skolevegring over tid og gjerne vært borte fra skolen over tid. Så sprer det seg jo da, så det smitter over på de andre arenaene til eleven.*»

Informanten tar her opp at dette ikke bare er en utfordring som vil påvirke eleven i skolen, men at det etter hvert får større konsekvenser. Det vil påvirke de andre arenaene elevene er en del av, og den vil falle utenfor her og.

5.4. Elevens stemme

Skolerådgiverne, PPT, lærer og helsesykepleier var opptatt å få frem elevens stemme. Eleven trenger å bli lyttet til, elevens stemme er viktigst. Men det kan oppleves som krevende i disse type saker. De snakker om at eleven er hovedpersonen i skolevegringssakene, og at de tenker for å finne svar på det en lurer på er det ofte lurt å spørre den det gjelder direkte. Når det kommer til saker/situasjoner som angår skolevegrere kan det bli krevende. En skolerådgiver uttrykte det slik: «*Ja, ja så da får vi elevens stemme via foresatte da. [...] Men samtidig ikke helt sikker på at, eleven er helt enig i det.*» Her snakker informanten om at de som jobber med eleven ikke kan være helt sikker på at det foreldrene formidler er det eleven faktisk har gitt uttrykk for at foreldrene skal ta opp med skolen. Det kan være at foreldrene har misforstått hva eleven vil formidle eller at de i sin formidling til skolen kommer med fortolkninger at det eleven har sagt. Det kan oppstå misforståelser rundt det hva eleven faktisk ønsker å ta opp.

Når eleven ikke deltar i disse type samarbeidsmøte vil ikke elevens stemme komme fram. Det kan bli sagt at elevens stemme har blitt ivaretatt via foresatte og/eller via lærer som har snakket med eleven i forkant av møtet. Det blir heller ikke mulighet til å spørre eleven om den synes at det høres ut som en god løsning eller en løsning som eleven tenker at det er mulig å gå for. Det kan fort bli noe av utfordringen for eleven når den skal prøve å komme tilbake til skolen, at løsningen er noe eleven egentlig ikke ønsker selv eller ikke klarer å se for seg at er gjennomførbart.

En informant sa: «*Altså finne årsak til. Altså jeg må jo snakke med eleven [...] Det er som sagt personlig oppmøte snakke sammen, prøve å se fremover [...] Prøt om de muligheter som finns.*»

Informanten snakker her om at det finnes muligheter og at eleven må få formidlet selv hva som er vanskelig for den. Eleven kan snakke om hva som gjør at de får utfordringer med å møte opp på skolen er det essensielt å få frem dette, kartlegge riskfaktorene (Havik, 2019). Elevenes stemme er viktig å få frem med tanke på å få kartlagt hva som kan være en medvirkende faktor til at eleven ikke klarer å møte på skolen. Informasjon og skjønne viktigheten av å bruke informasjonen for at eleven skal få en bedre og lettere skolehverdag, som igjen kan være med på å gjøre det enklere for eleven å klare møte opp på skolen slik det er forventet.

En informant sa: «*Er det i hvert fall være mye tettere på og å ikke være redd for å på en måte samtale med eleven å få fram elevstemmen for den synes jeg ofte mangler. Det er blir på en måte foreldrene sin jobb å videreformidle. Det er ikke noen som spør.*»

Informanten snakker her om at de voksne må være tett på å ikke være redde for å ta en samtale med eleven det gjelder. Det er flere måter man kan benytte seg av når en vil ha fram eleven stemme. Samtalene trenger ikke foregå på skolen de kan finne sted på andre arenaer som eleven foretrekker.

Som en av informantene sa: «*hvis eleven ikke klarer å møte opp på skolen så må kanskje skolen møte eleven på en annen og nøytral arena. Det kan være lettere å klare å fa frem sin mening/situasjon når samtalen foregår utenfor skolen.*»

En av PP-rådgiverne nevnte at det finnes ulike måter å få frem elevens stemme. Det finnes ferdig utarbeidede intervju guider som kan være fint å benytte seg av.

«*Ser jo at andre kommuner og andre [...] Det, altså andre steder har jo gjerne sånne intervju guider som kan hjelpe deg i elevsamtaler i samtaler med hjemmet for å sørge for at du på en måte får sjekket ut, handler dette om skjult mobbing, handler det om angstproblematikk [...] hva er årsaken til fraværet da og få det frem tidlig.*»

PP-rådgiveren snakker her om det er veldig ulikt hvordan eleven klarer å få frem det som er utfordrende for dem. Eleven trenger å føle en trygghet på at den som får høre hvorfor ting er krevende, har en interesse av å hjelpe til med å gjøre endringer slik at det kan bli lettere å møte på skolen. Eleven trenger å bli lyttet til, elevens stemme er viktigste.

Som en PP-rådgiver sa: «*Jeg har vært hjemme hos elever etter ønske, fra foreldrene og eleven selv. For på en måte bli kjent med eleven, men at det kanskje har holdt med 10 minutter bare for å si hvem jeg er og hva min rolle er, og at jeg ønsker å hjelpe.*»

Både PP-rådgiver og en av skolerådgiverne påpeker her at det er vesentlig å sette seg inn i hva eleven tenker og mener, på den måten er det lettere å få til god tilrettelegging. De nevner at det er viktig å få kontakt med eleven, slik at den kan få en følelse av at det er noen som jobber for den. For å klare å komme videre med dette må eleven være med på å samarbeide være innforstått med hvilke ulike tiltak som skal prøves ut. Eleven må ha et eierforhold til de løsningene, og få mulighet til å

uttale seg, det viktigste er å få frem elevens stemme. Informasjonen eleven kommer med ses i sammenheng arbeidet med at eleven skal få en bedre og lettere skolehverdag, som igjen kan være med på å gjøre det enklere for eleven å klare møte opp på skolen slik det er forventet.

En skolerådgiver fortalte: «*Tidligere som vanlig lærer og sosialrådgiver reiste jeg hjem, med å ganske tidlig snakke med eleven, få gjort avtaler [...] så det på en måte å få kontakt med eleven [...] og at vi må løse dette her og så klare på en måte å komme frem til en ordning der eleven kommer på skolen.*»

Her snakker skolerådgiveren om at han og eleven sammen skal få til en ordning. De må få til en relasjon seg imellom. Denne relasjonen kan være med på at eleven klarer å åpne seg og komme med sin side av historien. Det skal mer til enn et møte for at denne relasjonen er til stede, relasjon bygges over tid (Aubert & Bakke, 2019). Eleven trenger å føle en trygghet på at den som får høre hvorfor ting er krevende, har en interesse av å hjelpe til med å gjøre endringer slik at det kan bli lettere å møte på skolen.

En av skolerådgiverne snakket om at det samsnakkes mye mellom skole, hjem og mellom de ulike hjelpe instansene. Det foregår møter hvor de ulike aktørene som er representanter for de ulike samarbeidsinstansene som helsesykepleier, PP-tjenesten, ulike rådgivere fra skolen og noen ganger BUP samt barnevern, deltar på. Hensikten med disse møtene har alle et ønske om å hjelpe eleven tilbake til skolen og finne metoder eller ulike løsninger som vil kunne fungere for at eleven etter hvert skal kunne klare å møte på skolen og kunne delta på undervisning. Men det det må skje i samarbeid med eleven og på arenaer hvor eleven føler det trygt å delta. Det kan være vanskelig for eleven å klare å møte opp når det blir for mange voksne som deltar og eleven vet at den er fokus. Det kan bli stilt mange spørsmål som eleven ikke har svar på, eller så klarer ikke eleven å formidle sitt ønske eller behov med for mange til stede.

Skolerådgiveren formidlet «*Men jeg blir jo litt fortvilet når vi kan sitte her. Møter med inntil 20 voksenpersoner og ingen får gjort noe som helst. [...] elevene møter ikke opp, det blir for mange.*»

Her snakker rådgiveren om at det kan være mange som jobber med enkelt elever, men det hele kan bli litt overveldende for den det gjelder, altså eleven. Og i veldig mange tilfeller velger eleven å ikke delta på denne type møter.

Jeg vil videre i oppgavene drøfte funnene mine opp mot problemstillingen og forskningsspørsmålene mine.

6. Drøfting.

I dette kapitlet vil jeg drøfte funn i denne studien med bakgrunn i kunnskapsgrunnlaget fra kapittel 3.

Forskningsspørsmålene:

1. Når tenker aktører i skole, rådgivere, helsesykepleier og PPT at det kan være begynnende skolevegring?
2. Hvilken rolle har skolen og hvilken rolle har PPT i forhold til skolevegring?
3. Hva er det som hindrer at PPT kan jobbe systematisk i forhold til skolefravær sammen med andre aktører i skole?

Sammen med funnene vil jeg ta utgangspunkt i resultater, som jeg drøfter opp mot aktuell teori og forskning. Jeg vil drøfte systematisering og lage rutiner, for sent på, mangel på samarbeid og elevens stemme. Dette vil jeg gjøre i lys av forebygging, tidlig innsats, kompetanse og tiltak og til slutt samarbeid. Drøftingen vil være med på å besvare og belyse problemstillingen: «**Hvordan kan ansatte i skole redusere skolefravær? Kan PPT ha en mer aktiv rolle?**»

For å besvare min problemstilling har jeg intervjuet syv informanter, jeg har prøvd å belyse informantenes erfaring knyttet til metoder som kan være med på å redusere skolefravær. Og hvordan informantene tenker at PPT kan ha en mer aktiv rolle i den sammenheng.

6.1. Forebygging og tidlig innsats

Melding til Stortinget nummer 6 (2019- 2020) beskriver at PPT skal arbeide forebyggende og ha tidlig innsatts før vanskene oppstår. PPT er også en sakkyndig instans. I denne delen vil funn som kom frem i oppgaven, bli drøftet.

Funnene i studien kan tyde på at det ikke er etablert noe samarbeid med skolen hvor PPT deltar i utviklingsarbeid. I dette tilfellet utviklingsarbeid hvor skolene kan arbeide forebyggende, med tanke på å redusere skolefraværproblematikken. Ingen av informantene sier noe om at det fokuseres på forebygging og tidlig innsats i praksis. Funnene i denne studien kan tyde på at informantene ikke tenker på PPT, når det kommer til forebygging og tidlig innsats i arbeidet med skolefravær. Noe som kan indikere at ikke drives utviklingsarbeid i henhold til intensjonen i Meld. St. 6 (2019-

2020) der PPT beskrives som en viktig del av laget rundt barnet. PPT skal være med å sikre at tidlig innsats, inkludering og tilpasset opplæring for hver enkelt elev.

Intervjuene ble foretatt på nyåret 2022, rett etter at det hadde vært ulike restriksjoner i perioder som følge av Covid-19. Svarene til informantene kan være preget av den spesielle situasjonen som hadde vært, hvor det var klare begrensinger på fysisk tilstedeværelse og med klare oppfordringer til hjemmekontor for de som hadde mulighet til det (Tjernshaugen, et al., 2023).

6.1.1. Systemrettet arbeid og forebygging

Flere av informantene var opptatt fraværsføring som tema. De var opptatt av å ha et godt fraværssystem, der målet var å fange opp tidlig tegn på fravær. Føring av fravær er en oversiktlig måte å få oversikt på hvor mye en elev er til stede på skolen (Utdanningsdirektoratet, 2022a). Det skal føres fravær for hele dager og det skal føres fravær for enkelt timer. Hvis ledelsen kommuniserer at dette er noe som skal prioriteres, vil det være forventninger til at det skal jobbes med. Fraværsføring er aktuelt tema som diskuteres og jobbes med. Havik og Ingul (2021) har søkelys på tidlig intervensjon for elever med skolevegring. For å ha mulighet til å sette i gang tiltak tidlig er en avhengig av å ha en oversikt over elevens fravær. En er da avhengig at det er et godt fraværssystem hvor en får en oversikt over fraværet til den enkelte elev. På den måten blir det enklere for kontaktlærer å følge opp, og få en oversikt over om dette er et dokumentert fravær eller om det er et udokumentert fravær. Hvis det skulle vise seg at det er et udokumentert fravær må kontaktlærer finne ut av hva som kan være årsaken til det.

Kearney (2008b) har beskrevet skolefravær som en tidslinje. PP-rådgiverne snakket begge om at de ble koblet for sent, altså når fraværspromblematikken var etablert. Skolerådgiverne og læreren på sin side snakket om at de hadde en saksgang som ble fulgt, og at de ikke satte i gang et helt apparat før de var sikre på at det var et reelt problem. Når det gjelder skolevegring blir vanskebilde så stort, samtidig litt diffust for enkelte av læreren at det blir vanskelig å få tak på.

6.1.2. Samordning av oppgaver

PP-rådgiverne gav uttrykk for at de følte seg litt glemt, de påpekte at PPT kan være med å samarbeide i bekymringsfasen. PP-rådgivere sa at de kunne gi råd og veiledning på skolevegring som problematikk på generelt grunnlag. Hesselberg & von Tetzchner (2016) skriver at ved å arbeide systemrettet kan organisasjonen, i dette tilfellet skolen, få en bedre kvalitet. Funnene i oppgaven indikerer at det kan se ut som at PPT bistår skolen i individoppgaver mer enn på systemoppgaver, noe som samsvarer med Nordahl- rapporten (Nordahl, et al., 2018).

Ut ifra mine funn kom det frem at det ble utarbeidet et rutineskriv på ungdomsskolen. Dette rutineskrivet skulle spesifikt omhandle elever som slet med skolevegring/ufrivillig skolefravær. Denne planen skulle inneholde en oversikt over på hvor mange fraværsdager en elev kunne ha, og hvem som skulle gjøre hva, når en elev hadde et bekymringsfullt fravær. På det daværende tidspunkt manglet det systematisering og det var fravær av klare rutiner rundt de som har ufrivillig skolefravær. Dette medførte at det kunne være veldig varierende hvordan hver enkelt elev blir fulgt opp med tanke på fravær. Det er viktig å ha noen rutiner på som inngår i kategorien bekymringsfullt fravær. Dette er ting som bør være kjent for alle som jobber på denne enheten. På hvilket tidspunkt ansees skolefraværet som så bekymringsfullt at det må tas tak og tiltak iverksettes. Informantene gav uttrykk for at det var vanskelig å vite når en elev hadde skolevegring, og den sammenheng syntes de også at det var vanskelig å vite på hvilket tidspunkt de skulle kontakte støtteapparatet, som for eksempel PPT. Havik (2018) omtaler handlingsplaner og prosedyrer, hun skriver at dette er viktige bidrag for at støtteapparatet rundt barnet, skal kunne være med å jobbe rundt elevene. Men det er ikke slik at et rutineskriv eller en handlingsplan for skolevegringsproblematikk med en oversikt over om det er lærer, skolerådgiver, PPT eller helsesykepleier som skal gjøre tiltak løser problematikken. Det kreves at det brukes i den daglige driften på skolen. Flere av informantene tok opp at er det slik at det må avklares hvem som skal gjøre hvilke oppgaver.

Videre kom det fram at en av informantene kunne tenke seg at skolen hadde et skolevegringsteam. Informanten uttrykte at i skolevegringsteamet kunne det vært utarbeidet noen felles rutiner som skulle følges av alle. Det kunne vært et skjema hvor det sto punktvis hva som skulle gjøres til hvilket tidspunkt. Når eleven hadde

vært borte for eksempel tre dager gjøres et bestemt tiltak, hvis dette tiltaket viser seg å ikke ha noe virkning så er det et nytt punkt med et nytt tiltak.

Flere av informantene tok opp at de tenkte at skolen trenger en arena hvor de kan ta opp bekymringsfullt skolefravær. Det vil være enklere å forholde seg til de ulike yrkesgruppene rundt eleven, som skolerådgivere, helsesykepleier og PPT, hvis det er et fast og etablert samarbeid. Noe som i melding til Stortinget 6, (2019- 2020, s. 78) beskrives det at regjeringen vil bygge et lag rundt barnet ved at det arbeides tverrfaglig mellom ulike tjenester og mellom ulike yrkesgrupper internt. På den måten kan det klargjøres på forhånd hvem som utfører de ulike oppgavene. Eleven kan unngå å snakke om de samme tingene til ulike personer.

6.2. Kompetanse og tiltak

Det er mange ulike tiltak som skal ha vært prøvd ut over en lang periode før skolen kontakter PPT. Kontakten er da gjerne i form av en henvisning. Henvisningen går da på at eleven har høyt og bekymringsfullt fravær. Da har eleven allerede vært så mye borte fra skolen at det har blitt et etablert mønster for eleven. Det er slik skolen har sin saksgang, som en av informantene uttrykte det. Det kan se ut som om skolen ikke er vant til å tenke at de kan bruke PPT som en drøftingspartner før det henvises. Hvis skolen og PPT hadde hatt et tettere samarbeid, med tanke på å få til et godt læringsmiljø for alle, hadde de kanskje hatt mulighet til å sette i gang tidlig intervensjon (Midthassel, Ertesvåg, & Roland, 2011). For at skolen skal bli mer bevisste på at dette er en mulighet, må PPT være med på å løfte frem dette som en del av deres oppgaver. PPT må informere skolen om at de skal være tilgjengelige for å drøfte ulike utfordringer generelt før det ender med en henvisning. Dette er noe som er en del av PPTs mandatet (Opplæringslova, 1998) oppleves som uoppnåelig. Som lærer gav uttrykk for kan det være hensiktsmessig for PPT å arbeide litt mer generelt inn mot klassen som eleven går i og tenker litt mer systemrettet arbeid, noe som Midthassel, Ertesvåg, og Roland (2011) også påpeker er med på å kunne skape et bedre læringsmiljø for elevene. Ved å være med på å se på systemet som eleven er en del av, kan PPT komme med forslag til tiltak som kan være med på avhjelpe alle i klassen, både eleven og lærerne. I Meld. St. 6 (2019- 2020) blir det påpekt at

PPT skal jobbe på tre nivåer, og i systemperspektivet står PPT i posisjon til å jobbe mot mange og ikke direkte mot det enkelte individ.

PPT kan være med på å sette opp et forslag til plan, som alle parter har forpliktet seg til å holde. Selv om det blir perioder med tilbakeslag og uforutsette hindringer.

Tiltakene og samarbeidet bør ikke avsluttes for tidlig. Noen tiltak må prøves ut over et tidsrom før man med sikkerhet kan si at resultatet ikke ble som forventet. Det kan være at laget rundt eleven og eleven selv må jobbe steg for steg for å nå et mål som i førte omgang oppleves som uoppnåelig.

6.2.1. Relasjoner og læringsmiljø

Relasjon bygges over tid, det er noe som krever en innsats og et engasjement fra lærer sin side. Det kan være krevende å få til en relasjon med enkelte elever, det er viktig å ikke gi opp selv om det kan være krevende. Det er alltid den voksne som har ansvar for å prøve å få til en relasjon med eleven (Aubert & Bakke, 2019). Eleven kan ha opplevd tillitsbrudd med voksne i skolen som er med på å gjøre det problematisk for eleven å få tillitt til at den voksne har et ønske om å hjelpe. Eleven kan ha inntrykk av at den voksne ikke lytter til det eleven prøver å formidle. Ifølge Havik (2018) er det den enkelte lærer som må bygge en relasjon til elevene, og på den måten er en viktig ressurs i relasjonsarbeidet. PP-rådgiveren er som oftest ikke den som har best relasjon til eleven dette fordi de ikke er i miljøet med eleven i det daglige.

Flere av informantene var opptatt av de ville snakke med eleven. De så det som vesentlig å få frem hva eleven selv tenkte rundt sin egen situasjon. Noen av informantene nevnte at de hadde møtt opp hjemme hos eleven, slik at eleven skulle få mulighet til å uttale seg om seg sin situasjon. De ønsket at eleven skulle bli kjent med dem og oppleve å bli tatt på alvor (Öhman, 2016).

Informantene bruker begrepet skolevegring, når de snakker om fraværproblematikken til elever som uteblir fra skolen. Det kan se ut som om de bruker det som en fellesbetegnelse for elever som ikke møter på skolen. Amundsen, et.al, (2020) beskriver at lærer og skoleledere gir uttrykk for at det er utfordrende at det brukes ulike begreper. Videre beskriver Amundsen, et.al, (2020) at det er problematisk at lærere ikke skiller mellom begrepene innenfor

fraværsproblematikk. I litteraturen kan det se ut som om det er skolevegring og skolefravær, som blir mest brukt. Disse begrepene blir brukt om hverandre med til dels lik betydning. Ifølge Havik (2021b) er det utallige betegnelser som brukes om skolefraværsproblematikken. Dette kan være med å gjøre at forståelsen av problematikken blir ulik, det kan igjen påvirke hvordan problematikken blir håndtert. Internasjonale forskere som Elliot & Place (2019) støtter at problematikken blir håndtert ulik, i form av tiltak og aksept, ut fra hvordan problematikken blir forstått. Pellegrini (2007) peker på at det kan se ut som at årsaken til fraværet knyttes opp mot enkelteleven, i praksisfeltet. Det blir ikke i samme grad blir sett på årsaker i skolemiljøet, som kan påvirke fraværet til eleven.

Funnene i denne oppgaven indikerer at informantene har ulikt syn på hvordan det systemrettede arbeidet kan være med på å forebygge og redusere fravær. PP-rådgiverne gir begge uttrykk for at de blir koblet på først når en elev har utviklet et problematisk fravær. Det ble derfor utfordrende å samarbeide om å utvikle et godt læringsmiljø før problematikken hadde etablert seg.

Flere av informantene var opptatt av å få informert eleven om hvilke muligheter som finnes, dette kan eksempelvis være i form av god tilpasset opplæring, bygge gode relasjoner med fokus på trygghet. Skolefraværet på den enkelte skole påvirkes av klimaet på skolen, viktigheten av å sette søkelys på respekt, aksept og trygget, er noe Kearney (2008b) peker på.

En av informantene gav uttrykk for at skjult mobbing og angstproblematikk kunne være en årsak til fraværsproblematikken. Havik (2018) uttrykker at det kan være en sammenheng mellom det å bli utsatt for mobbing og ikke å klare å møte opp på skolen. Hesselberg & von Tetzchner (2016) uttrykker at det spesielt i ungdomsskoleårene kan det se ut som er det ha gode relasjoner til medelever har betydning. Som en av informantenes påpekte, "smitter" fraværet over på andre arenaer i livet til eleven. Eleven mister kontakt med jevnaldrende både på skolen og privat. Funnene i denne oppgaven kan se ut til å samsvare med dette. Informantene snakker om at det er viktig å få snakket med eleven for å kartlegge hva som er årsaken til fraværet. Kartlegging bør skje i samarbeid med skole, elev og foresatte.

6.2.2. Kartlegging

Ifølge Havik (2021a) er kartlegging av hva som kan være årsaken til det ufrivillige skolefraværet viktig, skolen bør kartlegge bredt for å få et helhetsbilde. Flere av informantene snakket om at de ønsket å få snakke med eleven, for å få finne ut hva som gjorde det vanskelig å møte opp på skolen. I kartleggingen er det barnets stemme som er viktig, noe som er i tråd med Salamankaerklæringen (UNESCO, 1994) og (Barneombudet, 2017). Som jeg har skrevet om tidligere i oppgaven, Bronfenbrenners bioøkologiske utviklingsmodell, er eleven del av flere miljøer. Disse miljøene er ikke isolert fra hverandre, så det som påvirker eleven i et av miljøene vil være med på å påvirke eleven i de andre miljøene eleven er en del av (Bronfenbrenner, 1979).

I kartleggingen bør det sees på alt fra skoleveien, om det er vanskelig å komme inn i bygget, plassering i klasserommet, har eleven venner, blir eleven mobbet på skolen eller på skoleveien, er oppgavene for vanskelige eller for lette, er det ting ved klasserommet som gjør at eleven ikke klarer å være der, lyd lukter også videre. Relasjonen til læreren kan også være noe som påvirker om eleven klarer å møte opp eller om de blir hjemme. Elevens hjemmesituasjon må også kartlegges, for å avklare om det er ting ved hjemmesituasjonen som er krevende. Kartleggingen bør ta for seg helhetsbildet rundt eleven, slik at lærer unngå å gi råd eller sette i gang tiltak som er med på å forverre situasjonen (Amundsen & Møller, 2020 a).

En av informantene nevnte at en spørsmålsguide kunne være noe de kunne benyttet seg av og. I denne guiden kunne du ha mulighet til å sjekke ut hva årsaken til problematikken kunne være. Men det forutsetter at en kommer i posisjon til å få en samtale med eleven, uten samtale blir det ingen svar.

6.3. Samarbeid

6.3.1. Samarbeid med eleven

Barneombudet (2017) på peker at barn og unge har rett til å bli hørt, dere stemme skal hensyntas. Ifølge opplæringsloven (1998) og barnekonvensjonen (1989) har barn og unge rett til tilpasset opplæring og et individuelt tilpasset skoletilbud. Ut ifra mine funn var det flere av informantene som tok opp at det kunne oppleves som

problematisk at eleven selv ikke møtte opp i møter, men at det var kun foreldrene som møtte. Noe som kan indikere at det kan være et behov for å bruke ulike metoder for å få frem elevens stemme. Nøkkelpersonen er eleven, det den som kan uttale seg om hva som kan være tiltak som kan fungere. Ifølge FNs barnekonvensjon, artikkel 12 (1989) påpekes det at elevens stemme er viktig å få frem, slik at deres rettigheter kan bli ivaretatt.

Erfaringsmessig er det ikke eleven selv som møter opp i møter for å videreformidle sitt budskap, men det formidles via foreldrene og personalet på skolen. Det er viktig formidling og det er mye som kan gjøres ut ifra det som blir sagt og ulike tiltak kan bli iverksatt (Havik, 2018). Noen ganger virker disse tiltakene godt, og det blir en bedring i skolesituasjonen, det er gode ting. Andre ganger er ikke resultatet helt slik en hadde sett for seg eller håpet på, det ble ikke gunstig for eleven. Det er vanskelig å forutse om resultatet blir det ene eller det andre på forhånd. Det kan i noen tilfeller være slik at de foresatte ikke klarer å formidle hva barnet deres har gitt uttrykk for i samtaler hjemme og det kan formidlet på en slik måte at det kan bli feiltolket. Det er spesielt viktig at elever med behov for særskilt tilrettelegging blir får medvirke, blir hørt og sett (Nordahl, et al., 2018, s. 237). I sakkyndig vurdering skal elevens stemme være tydelig vektlagt av PPT, dette er en del av rutinene for utarbeiding av sakkyndig vurdering (Opplæringslova, 1998, ss. § 5-6).

Elevens stemme, er det viktigste for å klare å komme i posisjon for å komme et steg videre. Eleven må kunne komme sine betraktninger ut ifra den problematikken eleven opplever å ha (Barneombudet, 2017). Ved å ta problematikken på alvor og ikke bagatelliseres, kan i seg selv være med på å redusere problematikken. Lytting og kommunikasjon kan være krevende, og det ikke bestandig at man har en felles oppfattelse av hva samtalen dreie seg om (Öhman, 2016). Det forutsetter at den voksne har fokus/lytter til det som blir kommunisert, slik at eleven har fått mulighet til å forklare seg eller snakket ferdig, før vi går videre i samtalen. Det kan være med på å bygge en god relasjon til skole og lærere.

En av informantene tok opp at det kan være forståelig at elever ikke klarer å møte i samarbeidsmøter som er ment som hjelp for eleven, slik at den kan få formidlet sin side av saken. Det kan være mange voksne med ulike roller som er kalt inn. Det kan oppleves voldsomt for eleven og den klarer ikke møte opp selv.

Kontaktlærer er den som har hovedansvaret for å samarbeide/følge opp eleven. Det er kontaktlærer eleven kan henvende seg til hvis den har behov for å snakke om årsaker til at det kan være vanskelig å komme på skolen. Enkelte elever kan være i stand til å klare dette, hvis de opplever at de blir tatt på alvor når de snakker med kontaktlærer. Andre elever kan synes dette kan være krevende, av ulike årsaker. I min oppgave intervjuet jeg ikke elever og det er derfor ingen elever som har uttalt seg om dette.

6.3.2. Samarbeid med foreldre/foresatte

Et godt samarbeid med hjemmet er særs viktig når det handler om skolefraværsvansker, dette fordi problematikken kjennetegnes av sammensatte årsaker og symptomene kan være ulike fra elev til elev (Amundsen & Møller, 2020 b). Flere av informantene var opptatt av samarbeidet med hjemmet. En av informantene påpekte at det er de hjemme som kjenner eleven best og kan ha merket skolefraværs problematikken på et mye tidligere tidspunkt enn det skolen gjør. Hjemmet har ofte slitt lenge med å få eleven til å gå på skolen, før de sier ifra om problematikken. Dette er noe som kan indikere at problematikken er omfattende før skolen blir klar over dette. Dersom skolen har rutiner hvor blant annet kartlegging foretas på et tidlig tidspunkt, alle involverte parter deltar. Foreldrene opplever å bli tatt på alvor. Ifølge Amundsen & Møller (2020 b) er det flere foreldre som oppgir at de ikke får god nok informasjon fra skolen. Skolehjemsamarbeid er viktig for alle elever, men det er spesielt viktig for sårbare elever (Barneombudet, 2017; Utdanningsdirektoratet, 2022a). Kunnskap om betydningen av samarbeid mellom skole og hjem er av betydning, dette for å få et best mulig samarbeid.

Kontaktlærer er bindeleddet mellom foreldrene og skolen, de skal ta kontakt med de hjemme hvis det oppstår noe rundt eleven på skolen. Kontaktlæreren er den foreldrene skal ta kontakt med hvis det er noe de mener skolen skal vite om eleven med tanke på å klare å møte opp på skolen. I dette samarbeide er skolen den profesjonelle part, noe som innebærer å lytte til de foresatte, når de tar opp hva de opplever som vanskelig for deres barn. Dette gjelder ikke minst når foreldrene er kritiske til skolen. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2020a) er dette en forventning til skolen, samt i tråd med offentlige rammeverk.

6.3.3. Tverrfaglig samarbeid

Flere av informantene snakket om at de kunne ønsket at det kunne være et samarbeid mellom flere yrkesgrupper som helsesykepleier, skolerådgivere og kontaktlærer. De så det som fordelaktig at det kunne være en fast gruppe som deltok i en slik type samarbeid, noe som understøttes av Lien (2022). Det ble nevnt at det kunne være et bestemt tidsintervall mellom hvert møte. Her kunne være samme spørsmål som ble stilt når en elev hadde vært borte en bestemt periode eller et bestemt antall dager. På den måten ville en få oversikt over hvis det hadde vært et sykdomsbilde. Hvis eleven for eksempel hadde blitt operert eller hadde et annet sykdomsbilde som var årsaken til fraværet.

På det tidspunktet jeg utførte intervjuene var det ikke etablert noe team eller gruppe som hadde til oppgave å følge med på elever som hadde et økende fravær. Slik jeg skjønnte det var det ikke tenkt på. Det manglet det faste samarbeidet mellom ulike yrkesgrupper. Ufrivillig skolefravær var av den grunn ikke et tema som ble tatt opp jevnlig og satt søkelys på i det daglige. Men det ble mer sporadisk tatt opp. Når det faste møtetpunktet mangler, kan det gå veldig lang tid mellom hver gang en får løftet en bekymring rundt en elev som strever. Det kan det være mange årsaker til at samarbeidet oppleves som manglende og tilfeldig. Lillejord, Manger, & Nordahl (2015) påpeker at mangelen på et tettere samarbeid, i dette tilfellet med PPT, kan være med på å gjøre at rådgiverne og lærere føler seg alene når det kommer til å følge opp eleven i hverdagen. Det tverrfaglige blikket kommer ikke inn (Lillejord, Manger, & Nordahl, 2015).

Flere av informantene snakket om ha et tettere samarbeid mellom ulike yrkesgrupper, men de nevnte ikke PPT som en del av det daglig samarbeidet. Noe som kan indikere at de ikke tenker at PP-rådgiverne kan ha en mer aktiv rolle i før eleven uteblir fra skolen. Helsesykepleier uttalte at hen samarbeidet med spesialrådgiver og at det ikke var noe erfaring med å samarbeide direkte med PPT på denne ungdomsskolen. Det kunne virke som de opplevde at PPT var litt fjern i det daglige samarbeidet og at det var andre yrkesgrupper det var mer naturlig å samarbeide med i hverdagen. Noe som ikke er i tråd med intensjoner og føringer som peker på at PPT skal jobbe mer forebyggende, ha tidlig innsats samt være

tettere på praksisfeltet (Meld. St. 6 , 2019- 2020). En lærer tok også opp at han skulle ønske at PPT var mer til stede på skolen i hverdagen, de opplevdes som en distansert samarbeidspartner. Det kunne ta tid å få PPT koblet på, de var opptatt, slik at det var vanskelig å få råd om hva som kunne gjøres som tiltak.

Flere av informantene ønsket at det at det skulle foregå et samarbeid på overordnet nivå, men det er ikke bare der samarbeidet må foregå for å få tak i hvem som kan ha det krevende med tanke på å klare å møte opp på skolen. Ledelsen er i posisjon til og kan jobbe mot å få gode systemer og iverksette dette i personalgruppa. Men det kreves at ledelsen støtter personalet i arbeidet rundt problematikken.

Begge PP-rådgiverne gav uttrykk for at de ble påkoblet på et sent stadium, noe som vanskeliggjøre å jobbe mer systemrettet. Hesselberg & von Tetzchner (2016) skriver at ved å arbeide systemrettet kan organisasjonen, i dette tilfellet skolen, få en bedre kvalitet. PP-rådgiveren opplevde at de ble kontaktet av skolen først når elevene hadde vært borte fra skolen over en lang periode. Videre gav PP-rådgiverne uttrykk for at de følte seg litt glemt i den perioden der de kunne ha vært med på å gi råd om tiltak eller veiledning. PP-rådgiverne påpekte at PP-tjenesten kan være med å samarbeide i bekymringsfasen. PP-rådgivere sa at de kunne gi råd og veiledning på skolevegring som problematikk på generelt grunnlag. Funnene i oppgaven indikerer at det kan se ut som at PP- tjenesten bistår skolen i individoppgaver mer en på systemoppgaver, noe som samsvare med Nordahl- rapporten (Nordahl, et al., 2018).

Det kan se ut som om det er litt uklart for lærere hva PP-tjenesten kan hjelpe til med når en elev begynner å få foruroligende høyt fravær. PP-rådgiverne på sin side ønsket seg å komme inn komme inn i samarbeidet på et tidligere tidspunkt. På den måten kunne de fått informasjon som kan ha mulighet til å være med å se på, sammen med de andre, hvordan dette kan løses (Midthassel, Ertesvåg, & Roland, 2011). En lærer var opptatt av var opptatt av at det beste hadde vært at det hadde vært et samarbeid på et tidlig tidspunkt mellom skole, forelder og PPT. Men hen ønsket ikke bare et samarbeid via dialog. Hen ønsket seg at PPT var mer til stede på skolen slik at de kunne være lettere tilgjengelig. Men PP-tjenesten er ikke til stede på skolen i det daglige og det er andre yrkesgrupper i skolen det kan være mer naturlig for kontaktlærer å ta kontakt med som rådgivere i skolen og helsesykepleier. Som en skolerådgiver sa, er PPT en av de siste instansene de kontakter. Dette er noe som

ikke samsvarer med at PPT skal arbeide forebyggende (Opplæringslova, 1998, ss. § 5-6).

7. Oppsummering og konklusjon

Etter å ha intervjuet syv informanter var det mange ulike og spennende temaer rundt skolevegring som ble tatt opp og snakket om ut fra den enkeltes informantens ståsted. De sitter inne med så mye kunnskap, men det kan allikevel se ut som om de blir noe usikre på hvordan de kan bruke det i skolehverdagen der det er muligheter for å gjøre forbedringer. De ulike informantene jeg intervjuet var på ingen måte negativt innstilt på å få etablert et samarbeid, slik at PPT kunne være med på et tidligere stadium, heller tvert om, de ønsket å kunne drøfte med PPT. Samtidig gav de uttrykk for at de hadde sin saksgang når det gjaldt oppfølging av elever. En av informantene sa at de ikke satte i gang et helt apparat før de tenkte at de måtte det. Noe av problematikken, slik det forelå på intervjutidspunktet, var tid og usikkerhet på når det var naturlig å drøfte med PP-rådgiver. Det blir individuelt hva som oppleves som naturlig å ta en drøfting på. Behovet for drøfting springer naturlig nok ut fra hvilke kunnskaper og erfaring den enkelte har om temaet ufrivillig skolefravær. Men også hvilken forståelse den enkelte har av nytten av samarbeid og drøfting. Det kan igjen ses i sammenheng med hvor tilgjengelig PPT oppleves å være i det daglig. PPT på sin side bør formidle at de kan være med på et tidligere tidspunkt, før eleven henvises.

Ønske om å samarbeide rundt eleven, før det ender opp som ufrivillig skolefravær, er til stede hos alle de jeg intervjuet. utfordringen ligger i å få samlet denne gruppen, når det ikke ligger et fast samarbeidstidspunkt med forventning om at alle skal prioritere å møte. Hvis det hadde eksistert et slik fora/team, i den kommunen jeg gjennomført intervjuene i, hadde PPT i mye større grad, enn på det tidspunktet intervjuene ble gjennomført, hatt muligheten til å jobbe proaktivt med ufrivillig skolefraværs problematikken. PPT og de andre i laget rundt barnet jobber reaktiv. Problematikken har rullet å utvikle/etablert seg før de blir koblet på som et lag. Det kan se ut som om informantene som jobber på skolen ikke tenker på PPT.

For å kunne være med å jobbe med utfordringer i systemet rundt de eleven som står i fare for å utvikle ufrivillig skolefravær bør PPT være med å drøfte og veilede før det blir en henvist individualsak. Med PPT sitt nye mandat, melding til Stortinget nr. 6 (Meld. St. 6 , 2019- 2020) hvor det står at PPT skal jobbe mer med systemet som

helhet, på den måten kan PPT ha mulighet til å veilede på et generelt nivå som er med å gjøre hverdagen bedre for hvert enkelt individ.

Ønsket om å kunne samarbeide på tvers av etatene er noe som bør løftes til ledelsen på skolen, rektor og administrasjon, eller til skolestsjefen i kommunen. Det kan kanskje være mulighet for å løse dette, uten at det blir vedtatt på politisk hold. Det å samarbeide om elever som har fraværsproblematikk på et tidlig tidspunkt, kan være med på å bidra til at de ulike etatene vil spare penger på lang sikt. Det kan gjøres ved at de ulike yrkesgruppene får mulighet til å prioritere og møte i et slikt fora. I et langtidsperspektiv kan en tenke seg at det hadde vært samfunnsøkonomisk gunstig å bidra til å jobbe sammen på et tidligst mulig tidspunkt, om de elevene som er i faresonen av ulike grunner.

Denne studien undersøker hvordan de ulike informantene tenker rundt skolefraværsproblematikken og hvordan PPT kan ha en mer aktiv rolle inn i skolen. Funnene i denne undersøkelsen er på grunnlag av det informantene var opptatt av å snakke om under intervjuet. Ved å ha en annen problemstilling med andre intervju spørsmål kunne funnene kanskje vært ulikt fra det jeg fikk. Dersom det hadde vært flere skoler som hadde deltatt i undersøkelsen, kunne det også gitt en variasjon i resultatene.

Ut ifra denne undersøkelsen kan det se ut som om det begynner å bli mer forskning i forhold til skolefraværsproblematikk. Men det foregår fremdeles forskning på området. En av utfordringene innenfor dette temaet, er som jeg har påpekt i kapittel 3 er at det benyttes mange ulike ord/begrep om samme utfordring. Dette kan være med på å skape noe forvirring. Det hadde vært spennende og gjort samme intervjurunde med de samme informantene fem år frem i tid. Forhåpentligvis hadde fokuset endret seg fra individ til system. Ved å sette søkelys på systemet rundt individet ville hvert enkelt individ fått en skolehverdag som hadde vært enklere å mestre. Samtidig som det ikke må glemmes at det er enkelt individer/elever som har spesifikke behov som ikke kan ivaretas ved kun å se på systemet rundt eleven. Hadde jeg skullet forske videre på dette temaet ville jeg ha ville jeg hatt med elevene som informanter, på den måten hadde jeg fått med elevperspektivet som en del av systemperspektivet. Det hadde også vært interessant å få med foreldrene til elevene som informanter, for å få belyst deres perspektiv på dette temaet.

Litteraturliste

- Amundsen, M., & Møller, G. (2020 a, 09 14). Hvordan opplever foresatte til elever som strever med skolevegring møtet med skole og hjelpeapparat? *Psykologi i kommunen* 2020(4). Hentet fra utdanningsforskning.no:
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/hvordan-opplever-foresatte-til-elever-som-strever-med-skolevegring-motet-med-skole-og-hjelpeapparat/>
- Amundsen, M., Herrebrøden, M., Mjøberg, A., & Rosenberg, C. (2020). Skolens møte med elever som strever med skolevegring. *Psykologi i kommunen* 2020(2). Hentet 07 29, 2023 fra <https://psykisk-kommune.no/skolens-mote-med-elever-som-strever-med-skolevegring/19.142>
- Amundsen, M.-L., & Møller, G. (2020 b, 12 10). Betydning av skolerelaterte faktorer og mobbing for elever som strever med skolevegring. *Psykologi i kommunen*, 2020(4). Hentet 09 11, 2023 fra
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2020/betydning-av-skolerelaterte-faktorer-og-mobbing-for-elever-som-strever-med-skolevegring/>
- Amundsen, M.-L., Kielland, A., & Møller, G. (2022). School refusal and school-related differences among students with and without diagnosis. *Nordisk tidsskrift pedagogikk og kritikk*(8). doi:<https://doi.org/10.23865/ntpk.v8.3514>
- Aubert, A.-M., & Bakke, I. (2019). *Utvikling av relasjonskompetanse - nøkler til forståelse og rom for læring*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Baker, M., & Bishop, F. (2015). Out of school: a phenomenological exploration of extended non-attendance. *Educational psychology in practice*, Vol.31 (4), 354-368.
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager (barnehageloven)*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64?q=barnehageloven>
- Barneombudet. (2017). *Barneombudets fagrapport 2017 - Uten mål og mening?* Barneombudet. Hentet 07 29, 2023 fra <https://www.barneombudet.no/uploads/documents/Publikasjoner/Fagrapporter/Uten-mal-og-mening.pdf>
- Bjørne-Fagerli, I., Couling-Aas, S., & Gjeruldsen, J. (2022). Årsaken til ufrivillig skolefravær ligger hos skolen. *Utdanningsnytt*. Hentet 07 31, 2023 fra

<https://www.utdanningsnytt.no/fravaer-skole-skolevegring/arsaken-til-ufrivillig-skolefravaer-ligger-hos-skolen/328192>

- Brandtzæg, I., Torsteinson, S., & Øiestad, G. (2018). *Se eleven innenfra. Relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiment by nature and design*. Cambridge: Havard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological system theory. I R. Vasta, *Six theories of child development. Revised formulation and current issues* (ss. 187-249). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Bø, I. (2000). *Barnet og de andre. Nettverk som pedagogisk og sosial ressurs, (3. Utg.)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research (3.utgave)*. Sage Publications Inc.: Thousand Oaks, CA.
- Egger, H., Costello, J., & Angold, A. (2003). School refusal and psychiatric disorders. A community study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 42(7)*, 797-807.
- Eide, S. (2022). *Skolefravær*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Elliot, E., & Place, M. (2019). Practitioner review: School refusal: developments in conceptualism and treatment since 2000. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry(60 (1))*, 4-15.
- FNs barnekonvensjon. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. (B. o. familiedpartementet, Overs.) Forente Nasjoner. Hentet 07 29, 2023 fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Folkehelseinstituttet. (2023, 09 11). *Om Folkehelseinstituttet*. Hentet fra fhi.no: <https://www.fhi.no/om/fhi/>

- Forskrift til opplæringslova. (2006, 08 01). *lovdata.no*. Hentet fra Forskrift til opplæringslova: <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Guldbrandsen, L. M. (2009). Urie Bronfenbrenner. En økologisk utviklingsmodell. I L. M. Guldbrandsen, *Oppvekst og psykologisk utvikling. Innføring i psykologiske perspektiver, (2. Utg.)* (ss. 51- 72). Oslo: Universitetsforlaget.
- Havik, T. (2018). *Skolefravær. Å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Havik, T. (2019). Skolerelatert stress og skolevegring- det sosiale aspektet ved skolen. I E. Bru, & P. Roland, *Stress og mestring i skolen* (ss. 125- 143). Bergen: Fagbokforlaget.
- Havik, T. (2021a). Når skolefravær blir et problem. *Bedre skole. Tidsskrift for lærere og skoleledere, (2)*, ss. 10-15.
- Havik, T. (2021b, 09 17). *Når skolefravær blir et problem*. Hentet fra Utdanningsforskning.no: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/nar-skolefravar-blir-et-problem/>
- Havik, T., & Ingul, M. (2021). Tidlig intervesjon ved skolevegring. *Bedre skole. Tidsskrift for lærere og skoleledere, (2)*, ss. 28-33.
- Havik, T., Bru, E., & Ertesvåg, S. (2014). Parental perspectives of the role of school factors in school refusal. *Emotional and Behavioral Difficulties, 19(2)*, 131-153.
- Havik, T., Bru, E., & Ertesvåg, S. (2015). Assessing reasons for school non-attendance. *Scandinavian JOurnal of Educational Research(59(3))*, 316-336.
- Hernes, G. (2010). *Gull av gråstein. Tiltak for å redusere frafall i videregående skole. (Fafo-rapport 2010:03)*. Oslo: FAFO.
- Hesselberg, F., & Tetzchener, S. (2016). *Pedagogisk - psykologisk arbeid*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ingul, J. (2005). Skolevegring hos barn og ungdom. I M. B. Pietrowska, *Se meg! Barn i Norge 2005. Årsrapport om barn og unges psykiske helse* (ss. 27-39). Oslo: Voksne for barn.

- Ingul, J., & Nordahl, H. (2013). Anxiety as a risk factor for school absenteeism: What differentiates anxious school attenders from non-attenders? *Annals of general psychiatry, Vol. 12 (1)*, 25.
- Jacobsen, D. I. (2018). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode (3. utg.)*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Johannesen, A., Tufte, P., & Christoffersen, L. (2015). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode, (4. utg.)*. Oslo: Abstrakt Forlag AS.
- Jones, A., & Suveg, C. (2015). Flying under the radar. School reluctance in anxious youth. *School Mental Health, 45*, 212-223.
- Kearney, C. (2001). *School refusal behavior in youth. A functional approach to assesment and treatment*. Warsington, DC: American Psychological Association.
- Kearney, C. (2008a). An interdisciplinary model of school absenteeism in youth to inform professional practice and public policy. *Education Psykology Review(20(3))*, s. 257- 282. Hentet fra <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9078-3>
- Kearney, C. (2008b). School absenteeism and school refusal behavior in youth. *Clinical Psychologi Review, 451-471*. Hentet fra <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2007.07.012>
- Kearney, C., & Graczyk, P. (2014). A Response to Intervention Model to Promote School Attendance and Decrease School Absenteeism. *Child Youth Care Forum (43)*, 1-25.
- Kearney, C., González, C., & Graczyk, P. (2019). Reconciling Contemporary Approaches to School Attendance and School Absenteeism: Toward Promotion and Nimble Response, Global Policy Review and Implementation, and Future Adaptability (Part 1). *Frontiers in psychology, Vol. 10*, 2222.
- Kearney, C., Lemos, A., & Silverman, J. (2004). The functional assessment of school refusal behavior. *The Behavior Analyst Today, 5(3)*, s. 257-283.
- Kjeøy, I., & Lysvik, R. (2023). *Fafo-rapport 2023:13 Kunnskapsstatus om bekymringsfullt fravær i skolen*. Fafo. Hentet 07 27, 2023 fra

<https://www.udir.no/contentassets/56466d8c5f6748868abc41ee03692003/kunnskapsstatus-om-bekymringsfullt-fravar-i-skolen.pdf>

Kommunenes sentralforbund. (2019, mai 27). *PP-tjenestens rolle, organisering og arbeidsform*. Hentet fra ks.no: <https://www.ks.no/fagomrader/barn-og-unge/grunnskole-og-sfo/ppt-og-systemrettet-arbeid/ppts-rolle-organisering-og-arbeidsform/>

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervjuet (2. utgave)*. Oslo: Gyldendal Akademiske.

Kvello, Ø. (2012). Transaksjonsmodellen. I Ø. Kvello, *Oppvekstmiljø og sosialisering* (ss. s. 62-81). Oslo: Gyldendal Norske forlag AS.

Kvello, Ø. (2018). *Barn i risiko: skadelig omsorgssituasjoner, (2. Utg.)*. Oslo: Gyldendal Akademiske.

Lien, S. (2022, september 17). Ni elever ved én skole. *Hamar arbeiderblad*, ss. 16-17.

Lillejord, S., Manger, T., & Nordahl, T. (2015). *Livet i skole 2 - Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet (2. utgave)*. Bergen: Fagbokforlaget.

Meld. St. 18. (2010-2011). *Melding til stortinget 2010-2011 Læring og fellesskap - tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Hentet 07 27, 2023 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/baeeee60df7c4637a72fec2a18273d8b/no/pdfs/stm201020110018000dddpdfs.pdf>

Meld. St. 6 . (2019- 2020). Melding til Stortinget. Tett på-tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skoler og SFO. Tilråding fra Kunnskapsdepartementet 8. november 2019.

Midthassel, U., Ertesvåg, S., & Roland, E. (2011). *Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid for et godt læringsmiljø*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nordahl, T. (2013). *Detta vet vi om pedagogisk analyse - Beskrivelse av en pedagogisk analysemodell til bruk i grunnskolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Nordahl, T., Dyssegård, C., Hennestad, B., Johnsen, T., Martinsen, J., Paulsrud, P., . . . Wang, M. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*.

Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging.
Bergen: Fagbokforlaget.

Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa [LOV-1998-07-17-61]. Hentet 04 10, 2023 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Pellegrini, D. (2007). School non- attendance. Definitions, meanings, responses, interventions. *Educational Psychology in Practice*(23 (1)), 63-77.

Postholm, M. B. (2011). *Kvalitativ metode. Innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier, (2. Utg.* Oslo: Universitetsforlaget.

Roulston, K. (2011). Working through Challenges in Doing Interview Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 348-366.

Statistisk sentralbyrå. (2018, 04 25). *Karakterer og grunnskolefravær kan påvirke fraværet i videregående.* Hentet fra ssb.no: <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/karakterer-og-grunnskolefravaer-kan-pavirke-fravaeret-i-videregaende-2018-08>

Stavanger kommune. (2022, mars 30). *Veileder for alvorlig skolefravær.* Hentet fra [stavanger.kommune.no: https://www.stavanger.kommune.no/barnehage-og-skole/skole/Kvalitet-skolen/veileder-for-alvorlig-skolefravar/#9215](https://www.stavanger.kommune.no/barnehage-og-skole/skole/Kvalitet-skolen/veileder-for-alvorlig-skolefravar/#9215)

Sælebakke, A. (2018). *Livsmestring i skolen - et relasjonelt perspektiv.* Oslo: Gyldendal Akademisk.

Sållman, J., Larsen, U., Holden, B., & Kroken, J. (2012). Skolefravær uten gyldig grunn- Hva er den beste betegnelsen? *Spesialpedagogikk*, 38-41. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2012/skolefravær-uten-gyldig-grunn--hva-er-den-beste-betegnelsen/>

Thagaard, T. (2019). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode. (5. utg.)*. Bergen: Fagbokforlaget.

Thambirajah, M., Granduson, K., & De-Hayes, L. (2008). *Understanding school refusal. A handbook for professionals in education.* London & Philadelphia: Jessica Kingsley.

- Tjernshaugen, A., Hiis, H., Bernt, J., Braut, G., Bahus, V., & Simonsen, M. (2023, 08 27). *Store medisinske leksikon på snl.no*. Hentet fra Koronaepidemien: <https://sml.snl.no/koronapandemien>
- Tjora, A. (2017). *Kvalitativ forskningsmetoder i praksis, (3. Utg.)*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS.
- Tvedt, M., & Bru, E. (2019). Et motivasjonsfremmende og stressdempende læringsmiljø. I E. Bru, & P. Roland, *Stress og mestring i skolen* (ss. 47-70). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ulriksen, R. (2021, 06 08). *Elevs skolefravær blir i stor utstrekning feil kategorisert*. Hentet fra utdanningsnytt.no: <https://www.utdanningsnytt.no/elevs-skolevravaer-blir-i-stor-grad-feil-kategorisert/289162>
- UNESCO. (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca, Spain: UNESCO.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2006). *Kunnskapsløftet - reform i grunnskole og videregående opplæring*. Oslo. Hentet 07 27, 2023 fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdf/256458-kunnskap_bokmaal_low.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Hva sier forskning om fravær og nærvær i skolen?* Hentet 11 15, 2022 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/forebygge-fravar-i-grunnskolen/forskning-om-fravar-og-narvar>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b, juli 29). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra udir.no: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022a, 10 05). *Forebygge og følge opp bekymringsfullt fravær fra skolen*. Hentet fra Udir.no: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/forebygge-og-folge-opp-bekymringsfullt-fravar-fra-skolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022b). *PP-tjenesten (PPT)*. Hentet 07 27, 2023 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/pp-tjenesten/>
- Vaaland, G. (2022). God start - utvikling av klassen som sosialt system. I U. Midthassel, E. Bru, S. Ertesvåg, E. Roland, & (red), *Tidlig intervensjon og*

systemrettet arbeid for et godt læringsmiljø (ss. 18-33). Oslo:
Universitetsforlaget.

Öhman, M. (2016). *Samtaler og samspill med barn*. Oslo: Pedagogisk forum.

Vedlegg

Vedlegg 1: Tilbakemelding fra NSD



Meldeskjema / Masteroppgave i psykososialt arbeid med barn og unge. / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
328799

Vurderingstype
Standard

Dato
22.12.2021

Tittel

Masteroppgave i psykososialt arbeid med barn og unge.

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for helse- og sosialvitenskap / Institutt for sosialfag og veiledning

Prosjektansvarlig

Astrid Halså

Student

Randi Berg Rasen

Prosjektperiode

01.12.2021 - 31.12.2022

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 31.12.2022.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 22.12.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet. Om prosjektansvarlig ikke svarer på invitasjonen innen en uke må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelige angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos NSD: Simon Gogl

Lykke til med prosjektet!



[Meldeskjema](#) / [Masteroppgave i psykososialt arbeid med barn og unge](#) / [Vurdering](#)

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer	Vurderingstype	Dato
328799	Standard	21.08.2023

Tittel

Masteroppgave i psykososialt arbeid med barn og unge.

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for helse- og sosialvitenskap / Institutt for sosialfag og veiledning

Prosjektansvarlig

Astrid Halså

Student

Randi Berg Rasen

Prosjektperiode

01.12.2021 - 30.11.2023

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 30.11.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

Personverntjenester har vurdert endringen i prosjektslutt dato.

Vi har nå registrert 30.11.2023 som ny slutt dato for behandling av personopplysninger.

Hvis det blir nødvendig å behandle personopplysninger enda lengre, så kan det være nødvendig å informere prosjektdeltakerne.

Vi vil følge opp ved ny planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til videre med prosjektet!

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til informanter

Vil du delta i forskningsprosjektet

Casestudie

Hvordan mener aktører i skolen PPT kan være med på å bidra til å redusere skolefravær?

Forskningsspørsmål:

1. Når tenker aktører i skole, helsesykepleier og PPT at det kan være begynnende skolevegning?
2. Hvilken rolle opplever PP-rådgivere og skolen at PPT har i den proaktive fasen?
3. Hvordan kan PPT jobbe systematisk i forhold til skolefravær sammen med andre aktører i skole? Kan du fortelle en konkret praksishistorie?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å intervju deg om temaet skolevegning. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg skal skrive en masteroppgave som avslutning på studie psykososialt arbeid med barn og unge. Det er en 30 studiepoengs masteroppgave, der intervjuene vil bli en viktig del av oppgaven. Intervjuene vil bli transkribert og analysert i etterkant.

Prosjektet vil i ta ca et års tid.

Problemstilling:

Hvordan mener aktører i skolen PPT kan være med på å bidra til å redusere skolefravær?

Forskningsspørsmål:

1. Når tenker aktører i skole, helsesykepleier og PPT at det kan være begynnende skolevegning?

2. Hvilken rolle opplever PP-rådgivere og skolen at PPT har i den proaktive fasen?
3. Hvordan kan PPT jobbe systematisk i forhold til skolefravær sammen med andre aktører i skole? Kan du fortelle en konkret praksishistorie?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du blir spurt om å delta på denne undersøkelsen fordi du er i jobb som er knyttet opp mot den enheten jeg ønsker å finne ut hvordan det jobbes tverrfaglig rundt skolevegringsproblematikken.

Hva innebærer det for deg å delta?

Du vil bli intervjuet om temaet skolevegring, intervjuet vil bli tatt opp på lyd, samtidig vil jeg ta notater under intervjuet. Intervjuet vil bli transkribert.

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du vil bli intervjuet. Det vil ta deg ca. 30- 45 minutter, du vil kunne få se det transkriberte intervjuet om du ønsker dette. Hvis du kommer til å si noe under intervjuet som kan identifisere deg eller noen andre, vil dette bli anonymisert i det transkriberte intervjuet.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet.

Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Jeg vil lagre opplysningen innlåst, navnet og kontaktopplysningene dine vil bli erstattet med en kode. Det er jeg som vil ha tilgang til disse dataene. Lydfilene vil bli slettet etter at intervjuene er transkribert.

Alt som brukes i master oppgaven vil være anonymisert, det vil ikke være mulig å gjenkjenne personer eller hvilken enhet disse opplysningene kommer fra.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er slutt i desember 2022. Alt av lydfiler vil bli slettet etter at intervjuene er transkribert

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i innlandet, avd Lillehammer har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

Astrid Halså, Førsteamanuensis

E-post astrid.halsa@inn.no Telefonnummer **+47 61 28 83 38**

Fakultet for helse- og sosialvitenskap,

Seksjon for master i sosialfaglig arbeid Studiested Lillehammer

Vårt personvernombud: Usman Asghar, usman.asghar@inn.no +47 61 28 74 83

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Randi B. Rasen

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Masteroppgave i psykososialt arbeid med barn og unge, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i dybdeintervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide;

A. Introduksjon (Før lydopptak startes)

- Introduksjon av prosjekt
 - Formålet
 - Veileder
 - Godkjent av NSD
- I løpet av denne samtalen kommer vi til å snakke om disse overordnede temaene (gå raskt igjennom temaene).
- Når jeg begynner lydopptaket ønsker jeg vi skal unngå å nevne dine personopplysninger. Dersom dette allikevel skulle skje vil de opplysningene det gjelder bli strøket i transkripsjonen.

B. Innledende spørsmål

- Kan du fortelle litt om ditt arbeid?
 - Individrettet og systemrette arbeid, og opplevd forhold mellom disse.
 - Hvilken rolle har du i din posisjon i forhold til arbeidet med skolevegring tidligere?

C. Generelt om skolevegring

- I arbeidssammenheng, hva er dine tanker om skolevegring?
 - Hvordan vil du forklare hva skolevegring er?
- Er det noe du ønsker å legge til?

D. Identifisering av skolevegrere

- På generelt nivå (omfatter alle elver), hvilken metode brukes for finne ut av skolevegring og hvem gjør det?
 - (Fraværsregistrering, samtaler med foreldre,)
 - (Kartlegging, kan du utdype? Skjema- hvilket skjema)
- Har dere noen felles retningslinjer for når elevers fravær skal følges opp i større grad enn det som gjelder alle elver?
 - (Hvem gjør hva?)
- Hva slags informasjon innhentes når en elev skal kartlegges utover det som gjelder alle elever?
- Når blir PPT koblet inn i prosessen? Gjør PPT noe før saken er henvist?
- Erfarer du at det er hjem, skole eller PPT som først fatter mistanke om skolevegring?

E. Identifisering av tiltak

- På et generelt nivå (omfatter alle elever), hva gjør PPT for å forebygge skolevegring?
- Hva gjør skolen for å forebygge skolevegring?
- Har du noen tanker om hvordan PPT eller skole kunne håndtert skolevegringssaker annerledes?
- Hva skal til for at PPT eller skole iverksetter tiltak utover dette?
- På hvilken måte avgjøres hvilke tiltak som skal iverksettes?
- Hva skjer dersom tiltakene ikke fungerer?

F. PPTs rolle overfor skolen

- Kan du beskrive din erfaring med samarbeid med skolen om skolevegringssaker?
- Hva tenker du at PPT kan bistå skoler med i skolevegringsarbeid?(Ikke til PPT, men skole og helse)

G. Avrundning

- Har du erfaring med noe som har fungert godt, som du vil trekke frem, fra samarbeidet med PPT?
- Er det noe PPT burde/har potensiale til å bli bedre på?

Er det noen andre ting du føler vi burde ha snakket om i denne samtalen?