

## **Forord**

Min oppgave handler om så mye mer enn det jeg trodde den kom til å gjøre da jeg laget prosjektskissen for et år siden. Det har vært en lang og lærerik prosess som nå har kommet til veis ende. Min oppgave handler om hvordan ulike aktører vurderer tiltak mot bekymringsfullt fravær.

Arbeidet med denne oppgave har gitt meg større innsikt i begrepet bekymringsfullt fravær, samt en dypere forståelse for hva ulike aktører vurderer som betydningsfullt ved tiltak mot bekymringsfullt fravær som jeg kan ta med meg videre i jobben min.

Jeg ønsker å takke mine informanter for at de stilte opp, min leder som har lagt til rette for gjennomføring av denne oppgaven og min veileder Per Frostad som har loset meg gjennom denne studien.

Jeg har jobbet med dette prosjektet samtidig som jeg har vært mamma, kjæreste og i full jobb. Takk til mine gutter for at dere har heiet meg fram. Tilslutt vil jeg takke de som fostret meg opp med troa på at alt er mulig.

Orkanger august 2017

Liv Janne Syrstad

«Folk vet, hva de gjør.

Ofte vet de også, hvorfor de gjør det,

Men hva de ikke vet er, hva det de gjør, gjør.»

- Michel Foucault



## **Sammendrag**

Denne studien retter oppmerksomheten mot bekymringsfullt fravær i grunnskolen.

Min problemformulering er: Hvordan vurderer ulike aktører tiltak mot bekymringsfullt fravær?

Studien er kvalitativ, og jeg har benyttet det kvalitative forskningsintervjuet som metode. Jeg har intervjuet fire informanter. Mine informanter har alle erfaring med tiltak i kommuner som har utarbeidet prosedyrer for håndtering av bekymringsfullt fravær, og innehar ulike roller i et samarbeid. En elev, en forelder, en lærer og en koordinator for tverrfaglig samarbeid mot bekymringsfullt fravær er mine informanter.

På bakgrunn av informantenes rause deling av egne erfaringer og tanker har jeg kategorisert materialet i seks kategorier: Hva er bekymringsfullt fravær? Årsaker til bekymringsfullt fravær, Tverrfaglig samarbeid, Relasjoner, Mestring og tilpasset opplæring samt Medvirkning.

Informantenes svar kan tyde på at relasjonen mellom elev og lærer, en opplevelse av mestring samt medvirkning og medbestemmelse i eget liv, er viktige faktorer for å unngå bekymringsfullt fravær. Dette er også viktige faktorer for å lykkes i et tverrfaglig samarbeid når bekymringsfullt fravær først har oppstått.

Resultatene i denne studien kan være et bidrag til forståelsen for hva som egentlig er viktig for mennesker som opplever utfordringer i hverdagen sin, som her; bekymringsfullt fravær, og hvilken kompetanse og kunnskap som kreves av hjelperne og systemet rundt hjelperne.



## Innholdsfortegnelse

Forord.....	i
Sammendrag .....	iii
1.0 Innledning.....	1
Presentasjon av tema.....	1
Bakgrunn for valg av tema.....	1
Problemformulering.....	1
Oppgavens struktur.....	2
2.0 Litteraturgjennomgang.....	3
2.1 Bekymringsfullt fravær .....	3
Rett og plikt til opplæring.....	3
Historisk tilbakeblikk .....	4
Fraværets årsak .....	5
Risiko- og beskyttelsesfaktorer .....	6
Fraværets funksjon.....	7
Mot tverrfaglighet .....	7
2.2 Tverrfaglighet .....	9
Forebyggende arbeid.....	10
Tiltaks kvalitet.....	11
3.0 Metode .....	13
3.1 Valg av forskningsmetode .....	13
3.2 Utvalget .....	14
Kort presentasjon av informantene .....	16
3.3 Intervjuguiden .....	17
3.4 Bearbeiding av materialet .....	18
Transkribering.....	18
Analyse .....	18
3.5 Undersøkelsens kvalitet .....	19
Reliabilitet.....	20
Validitet .....	21
Etiske vurderinger .....	24
4.0 Presentasjon og drøfting av funn .....	25
4.1 Hva er bekymringsfullt fravær?.....	25
Empiri og drøfting.....	25

4.2 Årsaker til bekymringsfullt fravær.....	27
Empiri og drøfting.....	27
4.3 Tverrfaglig samarbeid.....	30
Empiri og drøfting.....	30
4.4 Relasjoner.....	33
Teori.....	33
Empiri og drøfting.....	35
4.5 Mestring og tilpasset opplæring .....	39
Teori.....	39
Empiri og drøfting.....	41
4.6 Medvirkning.....	43
Teori.....	43
Empiri og drøfting.....	45
4.7 Kort oppsummering.....	48
5.0 Konklusjon og perspektivering .....	51
Litteraturliste:.....	53
Tillegg: .....	59
Vedlegg 1 .....	61
Vedlegg 2 .....	63
Vedlegg 3 .....	65

## **1.0 Innledning**

### **Presentasjon av tema**

Høyt skolefravær i grunnskolen er en risikofaktor for ikke å lykkes i videre utdanningsløp og arbeidsliv (NOU 2009: 10). I en forlengelse av denne kunnskapen utarbeider stadig flere kommuner rutiner og prosedyrer for å ivareta barn og unges rett og plikt til grunnskoleopplæring. I forlengelsen av dette ses at en tverrfaglig innsats fra det kommunale hjelpeapparatet ofte er nødvendig for å lykkes med tiltak i skolen når bekymringsfullt skolefravær oppstår eller utvikler seg (St. Meld. nr. 26 2014-2015).

En del kommuner har i en tid arbeidet målrettet med å heve sin tverrfaglige kompetanse både på hvordan bekymringsfullt fravær kan forstås, samt hvilke tiltak som kan være fornuftige og riktige for å øke elevens skolenærvær. I disse kommunene finnes ulike aktører med erfaringer og vurderinger av tiltak mot bekymringsfullt fravær.

### **Bakgrunn for valg av tema**

Jeg er ansatt i et kommunalt prosjekt som fraværskoordinator, ikke ulik rollen til koordinatoren i studien. Jeg kommer tilbake til mine informanternes bakgrunn og arbeidsoppgaver under Metodekapitlets 3.2 Utvalget. Etter en tid i dette prosjektet synes jeg det hadde vært av interesse å forsøke å fange ulike aktørers opplevelse av tiltak og deres vurdering av tiltak mot bekymringsfullt fravær. Dette vil være av verdi for videre arbeid på kommunalt nivå med utfordringer rundt tematikken bekymringsfullt fravær, både for meg, men også for andre aktører som erfarer utfordringer knyttet til bekymringsfullt fravær.

Denne undersøkelsen har som mål å løfte fram ulike aktørers vurderinger av tiltak i samhandling mot bekymringsfullt fravær. Som en forutsetning for å arbeide med tiltak er det av betydning at aktørene har en felles forståelse av begrepet bekymringsfullt fravær. Dermed vil oppgaven som en premiss for vurdering av tiltak, også undersøke hvilken forståelse av begrepet bekymringsfullt fravær de ulike aktørene har.

### **Problemformulering**

#### **Hvordan vurderer ulike aktører tiltak mot bekymringsfullt fravær?**

For å besvare denne problemformuleringen har jeg gjennomført kvalitative intervjuer med et utvalg informanter som har erfaring fra kommunal samhandling mot bekymringsfullt fravær.

Informantene er en elev, en forelder, en lærer og en kommunal koordinator for tverrfaglig arbeid mot bekymringsfullt fravær.

### **Oppgavens struktur**

Oppgaven er inndelt i fem kapitler. I kapittel en presenteres oppgavens tema, bakgrunn for tema, problemformulering og struktur. Her presenteres problemformuleringen som har vært førende for mitt arbeid. I kapittel to gjennomgås den teoretiske rammen for oppgaven. Dette kapitlet er todelt; Først redegjør jeg for litteratur og forskning som beskriver og forklarer begrepet bekymringsfullt skolefravær, og deretter presenterer jeg litteratur og forskning om tverrfaglig samarbeid. Kapittel tre er et metodekapittel som presenterer valg av forskningsmetode; det kvalitative forskningsintervjuet, presentasjon av utvalget, planlegging og gjennomføring av intervjuet samt bearbeiding ved hjelp av transkribering, analyse og kategorisering. Studiens reliabilitet, validitet og etiske betraktninger vurderes i dette kapitlet. Kapittel fire inneholder presentasjon og drøfting av funn fra min undersøkelse. Funnene presenteres og drøftes i seks kategorier: Hva er bekymringsfullt fravær? Årsaker til bekymringsfullt fravær, Tiltak ved bekymringsfullt fravær, Relasjoner, Mestring og tilpasset opplæring samt Medvirkning. Drøftingen bygger hovedsakelig på litteratur presentert i kapittel to. Gjennom analyseprosessen og kategoriseringen ble det tydelig at mer litteratur måtte presenteres. Dette begrunnes med at nye kategorier dukket fram fra materialet. Ny teori presenteres under kategoriene Relasjoner, Mestring og tilpasset opplæring samt Medvirkning som et eget underkapittel. I kapittel fem oppsummerer jeg, konkluderer og perspektiverer.



## **2.0 Litteraturgjennomgang**

### **2.1 Bekymringsfullt fravær**

Innledningsvis vil jeg gjøre rede for begrep som benyttes for å beskrive elever i grunnskolen som har bekymringsfullt fravær. Ingul (2005) påstår at ulike definisjoner og ulik begrepsbruk har gjort det utfordrende å sammenligne forskningsresultater. Denne oppgavens innledende begrepsavklaring er ment å danne grunnlaget for min problemformulering, hvor jeg har valgt å benytte begrepet bekymringsfullt fravær. I praksis ser man at hvordan begrepet oppfattes og forstås, vil danne grunnlaget for hvilke tiltak som iverksettes.

Hva er årsaken – eller årsakene – til at vi blir bekymret for en elevs fravær? På lang sikt er det bekymring for framtida. Frafall fra arbeidsliv, og dermed redusert mulighet og evne til å ta vare på seg selv og sine, er en av de viktigste årsakene til at man blir bekymret hvis en elev ikke benytter sin rett til grunnskoleopplæring. Eleven reduserer eller mister mulighetene til faglig og sosial utvikling. Helsedirektør Bjørn Guldvog sier i sin årstale 23. februar 2017 at «for mange går glipp av tilstrekkelig utdanning og kommer seg derfor ikke inn i arbeid og samfunnsdeltagelse. Dette gir helseutfordringer for resten av livet (..) For å komme dette til livs er det av betydning at tiltak settes inn tidlig, og for alle». Dette samsvarer med det sentrale begrepet folkehelsearbeid som ble lansert i St.meld. nr. 16 (2002-2003) som argumenterer for at «Folkehelsearbeid innebærer å svekke det som medfører helserisiko, og styrke det som bidrar til bedre helse».

### **Retten og plikten til opplæring**

I følge Opplæringsloven § 2-1 har alle barn og unge i Norge rett og plikt til 10-årig grunnskoleopplæring. Opplæringsplikten gjør at skolene er pliktige til å registrere når elever uteblir fra skolen selv om fraværet er gyldig. Skolefravær kategoriseres i gyldig og ugyldig fravær. Ugyldig fravær er når eleven har vært borte fra skolen uten å ha legitim grunn som fritak, sykdom eller permisjon. Det er kun når eleven etter sakkyndig vurdering, og med skriftlig samtykke fra foreldrene, at kommunen helt eller delvis kan vedta å fritta en elev fra opplæringsplikta, dersom hensynet til eleven tilsier det. Opplæringsloven § 2-11 gir kommunene myndighet til å gi den enkelte elev, når det er forsvarlig, permisjon i inntil to uker etter søknad.

Det eksisterer ulike definisjoner av skolefravær. Mye litteratur og forskning skiller mellom skulkere og vegrere. Annen litteratur skiller ikke mellom skulk og vegring, men betrakter det

som et fenomen; vegringsatferd utløst av positiv og/eller negativ forsterkning. Litteraturen beskriver en rekke årsaker til at eleven kan holde seg borte fra skolen. Et eksempel er at eleven holder seg borte fra skolen på grunn av mobbing og vanskelige relasjoner på skolen. Et annet eksempel er at eleven holder seg borte på grunn av skolefaglige utfordringer, eller for liten støtte til å mestre skoledagen. Videre kan eleven ha personlighetstrekk som fører til at eleven holder seg borte fra skoleaktiviteter, eller eleven holder seg borte fordi hvis hun/han forlater hjemmet vil det være uheldig for noen hjemme. Kearney (2003) presenterer denne inndelingen men benytter begrepet vegring i stedet for «å holde seg borte». Men vegringsbegrepet til Kearney (2003) handler ikke bare om en engstelse eller uro i barnet, slik man ofte forsto skolevegringsbegrepet tidligere, men også om en naturlig reaksjon på unaturlige hendelser i eleven, på skolen, i hjemmet, eller samfunnet for øvrig som fører til at eleven vegrer seg for å gå på skolen. Ut fra denne beskrivelsen tydeliggjøres at tiltak ofte må iverksettes andre steder enn i direkte behandling av angst eller vegringssymptomer hos eleven. Det kan være mange ulike årsaker til at en elev er fraværende, og ser man historisk på hvordan man har forstått barn og ungdom med fraværsproblematikk erfarer man at mye har forandret seg opp gjennom tidene.

### **Historisk tilbakeblikk**

Den tidligste forskningen på fraværsproblematikk definerer ugyldig fravær som skulk. Dette handlet om elever som ikke ønsket å gå på skolen, og som holdt seg borte uten at foreldrene var klar over det. Skulk ble sett på som ulovlig, regelbrytende og en atferdsvanske. Dette ble beskrevet av Williams alt i 1927 (Kearney 2003). I 1932 beskrev Broadwin en angstbasert form for fravær som skilte seg fra skulk fordi dette var fravær som var kjent av foreldrene og skyltes elevens frykt for å gå på skolen (Kearney 2003).

Kearney og Silverman (1996) definerer «school refusal behavior» som et fenomen som inkluderer alle elever som har vansker med skoleoppmøte. Deres definisjon inkluderer barn og unge i alderen 5-17 år som viser et eller flere av disse kjennetegn:

- fullstendig fravær fra skolen
- er tilstede men forlater skolen i løpet av dagen
- er på skolen men viser motstand mot å gå (krangler med foreldrene)
- er på skolen men føler på et sterkt emosjonelt ubehag i løpet av skoledagen

I 2008 viderefører Kearney denne måten å tenke på, og definerer at «school refusal behavior» gjelder elever som har:

- over 25% fravær de siste to uker
- erfart flere vansker med oppmøte for eleven eller familien i minst 2 uker som har betydelig innvirkning på barnets eller familiens daglige rutiner
- mer enn 15% fravær i løpet av en 15 ukers periode

Denne kategoriseringen kom som et forsøk på å beskrive fravær uten å skille på årsaker og hadde som mål å bidra til at det ble enklere å sammenligne og evaluere undersøkelser om fravær.

Holden og Sällman (2010) har oversatt «school refusal» til skolenekting. De hevder at «dette er et nøytralt ord som omfatter alle former for ureglementert, elevmotivert fravær av et visst omfang uavhengig av årsaken til fraværet» (s. 17).

Det finnes ifølge Kearney og Albano (2000) en del former for fravær som ikke er skolenekting: Disse er: Fravær ved dokumentert somatisk sykdom, foreldre som holder elevene tilbake fra skolen, fravær grunnet sosiale problemer og andre problemer i familien som vold eller misbruk, fravær på grunn av andre vansker som svake skoleprestasjoner, depresjon, atferdsvansker eller generell mangel på motivasjon (Holden og Sällman 2010: 14).

Men alle formene for fravær fører til at vi bekymrer oss for om eleven får benyttet seg av sin rett til 10-årig grunnskoleopplæring. For å fullt ut forstå skolefravær er det nødvendig å se bak symptomene og forsøke å beskrive årsakene til fraværet. Her kan vi skille mellom det som man primært antar er årsakene og videre hvilken funksjon fraværet har for den enkelte.

### **Fraværets årsak**

Skolefravær har vist seg å være komplekst og vanskelig å gi en enkel årsaksforklaring på. Kearney (2003) sier at årsakene ofte er sammensatte eller de kan starte av en grunn, for så å opprettholdes av andre grunner.

En slik forståelse støttes av flere, blant annet Thambirajah et al. (2008) og Ingul (2005). I løpet av de siste tiårene har ulike felt forsket på skolefravær ved hjelp av sin terminologi og metodikk. Mye av fokuset har vært rettet mot noen få risikofaktorer som angst, skulking og trivsel. Men i stadig større grad rettes nå fokus mot ulike faktorer i et samspill. Ingul et al.

(2011) hevder at man kan forstå problematisk skolefravær i lys av faktorer ved elev, hjem, skole og samfunnet/oppvekstmiljøet, og hvordan samspillet mellom disse virker over tid.

### **Risiko- og beskyttelsesfaktorer**

Ingul et al. (2011) hevder at antallet risikofaktorer og balansen mellom risiko og beskyttelsesfaktorer er viktigere enn enkeltfaktorer for å forutsi skolefravær. Risikofaktorer kan være knyttet til elevene selv, eller til ulike arenaer. Nedenfor presenteres ulike risikofaktorer:

**Individuelle risikofaktorer:** Dette kan være sykdom, angstlidelser, rusmisbruk eller en kombinasjon av disse faktorene. Selv om mange har psykiske utfordringer er det få som fyller kriteriene for psykiske diagnoser (Egger et. al. 2003).

**Risikofaktorer knyttet til skolen:** Dette kan være dårlige rutiner for håndtering av fravær, dårlig læringsmiljø ved skolen, utrygghet, lite respekt og aksept av lærer, skolens verdier og holdninger samt elevens relasjon til læreren. Havik et al. (2014) har forsket på hvordan skolefaktorer virker inn på skolefravær. Haviks forskning viser at skolens sosiale miljø kan ha betydning for om elever utvikler bekymringsfullt skolefravær. Det er avgjørende at skoler arbeider for å få et best mulig læringsmiljø som oppleves som støttende og trygt for alle elever. Videre sier Havik at relasjoner mellom elever kan være den faktoren i skolen som har størst betydning for skolefravær. Lærernes klasseledelse påvirker relasjonene mellom elevene og dermed indirekte skolefraværet. Frostad, Pijl og Mjaavatn (2015) har pekt på at i videregående skole vil elever som ikke har venner, eller som opplever liten grad av støtte fra læreren, oftere droppe ut av skolen. Det vil si at det er den sosiale opplevelsen som i størst grad er funnet å påvirke elevenes tanker om å avslutte skolegangen. Selv om denne forskningen baserer seg på 2530 elever ved VG1 ved 13 videregående skoler i Sør-Trøndelag er det sannsynlig at dette er faktorer som bidrar til fravær også i grunnskolen.

**Risikofaktorer knyttet til familien:** Dette kan være familiestruktur, relasjoner, konflikter, separasjon, psykisk sykdom, alkoholisme, lite foreldreinvolvering i elevens skolehverdag, svak oppfølging, ensomhet eller mishandling. Ingul et al. (2011) peker på at eksternaliserte problemer knyttet til mors og fars arbeid og helse er viktigere årsaksforklaringer på høyt skolefravær enn internaliserte problemer.

**Risikofaktorer knyttet til oppvekstmiljøet:** Dette kan være å tilhøre et aggressivt miljø, utenforskap i fritid, fattigdom, dårlig skole eller manglende kommunale rutiner.

### **Fraværets funksjon**

Kearney og Silverman (1996) har beskrevet hva som motiverer eleven til å ha bekymringsfullt fravær. Hva er fraværets funksjon? Her beskrives både hva eleven forventer å oppnå og hva eleven forventer å unngå. Eleven kan være borte fra skolen for å oppnå oppmerksomhet fra foreldre eller viktige andre, for eksempel venner som heller ikke er på skolen. Videre kan eleven oppnå goder utenfor skolen som for eksempel gaming, positive opplevelser eller rus. På den andre siden kan eleven være borte fra skolen for å unngå noe. Dette kan være stimuli som vekker negativ affekt, emosjonelt ubehag som frykt og angst eller å unngå ubehagelige sosiale situasjoner eller evalueringer. Dette beskrives også som pull og push faktorer som enten trekker elevene mot noe attraktivt utenfor skolen, eller faktorer ved skolen som skyver elevene ut.

I denne oppgaven benyttes begrepet bekymringsfullt fravær om alt fravær fra skolen som fyller de kommunale kriteriene for når fravær blir bekymringsfullt. Begge kommunene i min undersøkelse støtter seg til Kearneys (2008) kriterier:

- mer enn 25% fravær de siste to uker
- erfart flere vansker med oppmøte i minst 2 uker som har betydelig innvirkning på barnets eller familiens daglige rutiner
- mer enn 15% fravær i løpet av en 15 ukers periode

Uavhengig av årsak må tiltak iverksettes for at eleven skal få oppfylt sin rett til opplæring. Årsaker og fraværets funksjon må kartlegges for å finne ut hvilke, når og av hvem tiltak skal iverksettes. Det er viktig å se utover de individuelle faktorene til også å fokusere på at faktorer ved elev, hjem og skole virker sammen over tid og skaper en fraværssituasjon (Bjørndal og Vigran 2012).

### **Mot tverrfaglighet**

Inndeling av risikofaktorene i ulike nivå, kan sammenlignes med Urie Bronfenbrenners beskrivelse av at mennesker lever i et komplisert samspill med sine nærmeste og samfunnet for øvrig. I sitt hovedverk *The ecology of human development Experiments by nature and*

design (1979) beskriver Bronfenbrenner mange ulike faktorer som sammen innvirker på et barns oppvekstmiljø.

Bronfenbrenner har valgt en tverrfaglig tilnærming til forståelsen av menneskelig utvikling. Hans utviklingsøkologiske modell er en sosialpsykologisk teori som prøver å dra sammen alle innvirkende faktorer i et oppvekstmiljø til en forståelig modell. Han hevder at mennesker utvikler seg både med bakgrunn i individuelle og biologiske faktorer, men også med utgangspunkt i det som skjer på og mellom alle livsarenaer som mennesket ferdes. Modellen bygger på en forståelse av individ og omgivelser som gjensidig avhengige av hverandre og virkende i et vekselspill. Bronfenbrenner viser til fire nivåer for å forstå hvilken kontekst ethvert individ inngår i:

**Mikronivået**, som beskriver de påvirkningene som befinner seg nærmest individet og som individet kjenner gjennom en lengre tids relasjon eller bekjentskap og som stadig er tilgjengelige for kontakt. Eksempler kan være familie, venner, skole, barnehage og idrettslag.

**Mesonivået**, som beskriver relasjonen mellom påvirkningsfaktorer i mikronivået. Det vil si alle de relasjonene som indirekte påvirker individet at andre individer har med hverandre. Eksempler kan være skole-hjem-samarbeid, venners deltakelse i idrettslag og venners relasjon til andre venner.

**Eksonivået**, som beskriver faktorer som individet ikke har direkte kontakt med, men som likevel har en påvirkning på individet indirekte. Eksempler kan være politi, media, politikere, domstoler, frivillige organisasjoner og interessegrupper som individet ikke deltar i selv.

**Makronivået**, som beskriver faktorer som ofte er abstrakte og innebærer en felles forståelse av samfunn og kultur blant medlemmene i samme kultur som individet. Eksempler kan være verdier, normer og ideologier.

Senere la Bronfenbrenner et system til modellen for å inkludere et tidsperspektiv:

**Kronosystemet**, som beskriver hvordan hendelser i livshistorien til et individ kan påvirke det på ett eller flere av de øvrige nivåene. Eksempler kan være at man går fra å være barn til å bli voksen, foreldrenes skilsmisse og innføring av en ny skolereform.

Bronfenbrenners teori kritiseres for at den er kompleks og uhåndterlig fordi den er så omfattende. Det er viktig hvis man benytter denne modellen å ikke gi inntrykk av at man har sett på «alle» variabler, men tar høyde for at det er variabler som ikke er tatt inn i drøftinga (Inge Bøe 2012).

For å legge til grunn prinsippet om tverrfaglig og tidlig innsats beskrevet bl.a. i St. Meld. nr. 26 (2014-2015) «Fremtidens primærhelsetjeneste – nærhet og helhet», kan mikro- og mesonivå være aktuelle nivå å sette inn tiltak på for deltagerne i et tverrfaglig samarbeid skal man lykkes med tiltak mot bekymringsfullt fravær. Tverrfaglig samarbeid øker sjansene for å lykkes, som beskrevet i NOU 2015:2 «Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø». I min studie vil jeg presentere funn og drøfte tverrfaglighet på kommunalt nivå. Fylkeskommunale og statlige samarbeidsparter som for eksempel BUP, habiliteringstjenesten eller Statped vil ikke bli vurdert i denne studien. Opplærings-, barneverns- og helselovgivningen gir de kommunale tjenestene ulike mandat, men alle er samlet under en ledelse, politisk og administrativt, noe som kan og bør gi felles retningslinjer og overordnede mål uavhengig av hvilket lovverk man jobber etter til daglig. I neste underkapittel defineres tverrfaglighet. At tverrfaglig samarbeid vektlegges i studien begrunnes med at aktørene i studien har erfaring med tverrfaglig samarbeid som en hovedarbeidsform ved problematikk rundt bekymringsfullt fravær. Dette beskrives nærmere i underkapittel 3.2 Utvalget under Metode.

## **2.2 Tverrfaglighet**

I litteraturen brukes «tverrfaglighet» som en betegnelse på en arbeidsform på forskjellige nivåer og med forskjellige arbeidsoppgaver (Lauvås & Lauvås 2008). Tverrfaglig samarbeid defineres ofte som samordning. Samordning blir av Knoff (1984) definert som: «en systematisering eller organisering av det hver enkelt gjør overfor en klient, slik at alle tiltak er tilpasset hverandre og ikke motvirker hverandre» (Lauvås & Lauvås 2008: 53).

Lauvås og Lauvås (2008) hevder at tverrfaglig samarbeid er en interaksjon mellom representanter fra forskjellige fag som har et dobbelt formål: «Sikre kvalitet i arbeidet ved at den samlede faglige kompetanse blir utnyttet maksimalt, og utvikle et felles kunnskapsgrunnlag på tvers av fag og stimulere til faglig utvikling innen bidragende fag» (s. 53). Tverrfaglighet handler altså om å sammenfatte kunnskaper om risiko, beskyttelse og muligheter slik at man kan få en felles forståelse for hva som både er utfordringene og de

riktige tiltakene. Samtidig vil metodikken utvikle ferdigheter og kunnskap hos aktørene da man lærer av hverandre.

Bekymringsfullt fravær er et komplekst problem og berører flere sosialiseringarenaer, tjenester og profesjoner. Skolen har en rekke interne og eksterne hjelpeinstanser som bidrar med nødvendig tilrettelegging og hjelp til elever med faglige eller psykososiale vansker. Skolens viktigste samarbeidspartnere er: PPT, skolehelsetjenesten, barnevernstjenesten og spesialisthelsetjenesten (Berg 2009). Barn og ungdom med bekymringsfullt skolefravær har ofte behov for tiltak fra flere tjenester. Å samarbeide tverrfaglig innebærer at deltakerne jobber sammen i et felles prosjekt, deler kunnskap med hverandre og utvikler viten om hverandres fagområder (Glavin & Erdal 2013). Det er viktig at aktuelle instanser kobles inn så tidlig som mulig, og samarbeider om å hjelpe eleven tilbake på skolen (Berg 2009). Tverrfaglig samarbeid er ikke et mål i seg selv, men et middel eller metode til å nå de målene satt for arbeid med barn og unge i kommunene (Glavin & Erdal 2013).

### **Forebyggende arbeid**

Sentrale begreper når det gjelder helsefremmende og forebyggende arbeid er folkehelsearbeid som «innebærer å svekke det som medfører helserisiko, og styrke det som bidrar til bedre helse.» (St.meld. nr. 16 2002-2003: 6). Forebyggende arbeid er et mye brukt uttrykk som kan defineres som «reduksjon i sykdom, skader, sosiale problemer, dødelighet og reduksjon av risikofaktorer.» (St.meld. nr. 37. 1992-93:17). Glavin og Erdal (2013) peker på at samarbeid kan forekomme på ulikt nivå:

**Nivå 1 (primærforebyggende)** kan være samarbeid mellom kommunale tjenester i saker av mer generell karakter.

**Nivå 2 (sekundærforebyggende)** er det nivået man samhandler på når man er bekymret for et barn med for eksempel skolefravær og man trenger å få belyst problematikken fra flere fagområder eller tjenester.

**Nivå 3 (tærtiærforebyggende)** handler om barn og familier med etablerte problemer hvor det gjerne er dannet en ansvarsgruppe som skal koordinere tiltak for barnet.

På alle nivå er tverrfaglige møter gjerne benyttet. «Det overordnede målet på nivå 2 og 3 er å sikre barnet best mulig hjelp» (Killen 2004 i Glavin & Erdal 2013: 363).



## **Tiltakskvalitet**

Hagtvedt og Horn (2009) beskriver viktige kjennetegn ved tiltak av høy kvalitet som tidlig innsats, at man står i tiltakene i den tiltrenge tiden det tar å komme i mål, antall tiltak i verktøykassa og profesjonalitet. Videre vektlegges arbeidsmetoder som indikerer profesjonalitet som tverrfaglighet, bruk av planer der mål og metode tydelig fremkommer, evne til å evaluere og justere i samsvar med evalueringene samt systematikk og struktur i alle ledd. Videre er det av betydning at man evner å tilpasse fleksibelt til den enkelte elev. Hovedfokus må alltid være å arbeide for elevens opplevelse av en god skoledag.



### **3.0 Metode**

Metode betyr «veien til målet» (Kvale & Brinkmann, 2009: 199). Dette kapitlet omhandler de valg som er gjort underveis i forskningen. Alle metodiske valg som er tatt er forankret i problemformuleringen. I metodekapitlet vil jeg gjøre rede for valg av forskningsmetode, presentere utvalget, planlegging og gjennomføring av datainnsamlingen, transkribering, kategorisering, bearbeiding og analyse av det innsamlede datamaterialet og til sist reliabilitet, validitet og etiske betraktninger.

#### **3.1 Valg av forskningsmetode**

Postholm (2012) sier at valg av metodisk tilnærming avhenger av hva problemstillingen spør om, og hva forskeren ønsker å oppnå av forståelse og kunnskap. Denne oppgavens problemformulering er: Hvordan vurderer ulike aktører tiltak mot bekymringsfullt fravær?

Denne problemformuleringen forutsetter en åpen tilnærming til forskningsfeltet, og derfor benyttes en kvalitativ forskningstilnærming. Et overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvikle forståelsen av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet (Dalen 2011). Jeg ønsker å få tak i de ulike aktørenes forståelse av begrepet bekymringsfullt fravær samt deres vurderinger av tiltak mot bekymringsfullt fravær. I følge Postholm (2012) innebærer kvalitativ forskning å utforske menneskelige prosesser i en virkelig setting, og forskeren skal løfte fram deltagerens perspektiver. Dette innebærer kartlegging av deltagerens oppfatning av verden. Beskrivelser av slike oppfatninger og forestillinger er formålet med all kvalitativ forskning. Thagaard (2006) sier at man gjennom kvalitative studier vil kunne oppnå fylldige beskrivelser av informantens situasjon i form av tekst.

Thagaard (2006) sier at intervju er en velegnet kvalitativ metode for å samle inn data om hvordan informantene forstår seg selv, egne erfaringer og sitt liv. Kvale og Brinkmann (2009) sier at intervju er «en utveksling av synspunkter mellom to mennesker i en samtale, om et felles tema». Samtalen skal ha en viss struktur og en hensikt om å produsere kunnskap. Fog (2004) hevder at det kvalitative forskningsintervjuet er en samtale som skjer i en profesjonell sammenheng og med det formål at samtalen skal brukes til noe. Fontana og Frey (2000) sier at kunnskap konstrueres i samspillet mellom intervjuer og informant og dermed er ikke intervju en nøytral datainnsamling, men en aktiv interaksjon mellom mennesker som fører til en kontekstbasert prosess av kunnskapsproduksjon. Kvale og Brinkmann (2009) sier at

forholdet mellom forsker og informant er asymmetrisk da den faglige dialogen blir kontrollert og definert av forskeren.

Et intervju kan ha forskjellige former der grad av struktur er avgjørende. Min problemformulering forutsetter en åpen tilnærming og jeg anser det semistrukturerte intervjuet som best tilpasset denne tilnærmingen. Det semistrukturerte intervjuet kjennetegnes ved at det settes en tematisk ramme for intervjuet ved at forskeren i forkant forbereder spørsmål. Samtidig åpnes det for at forskningsdeltageren selv kan bidra med spørsmål og temaer som kan tas opp til diskusjon (Kvale & Brinkmann, 2009).

Som intervjuer velger jeg ut alle tema og spørsmål på forhånd, og dermed sikrer jeg at informantene gir svar på det jeg ønsker å vite noe om. Samtidig er intervjuformen fleksibel med tanke på endring av rekkefølge og spørsmålsformuleringer. Intervju gir mulighet til å følge opp svarene som gis, og eventuelt andre tema som kommer opp som kan være relevant for undersøkelsen og bringe inn noe nytt (Kvale & Brinkmann 2009). Hensikten er at jeg gjennom samtale får tak i informantenes forståelse av begrepet bekymringsfullt fravær og deres vurdering av tiltak mot bekymringsfullt fravær.

### **3.2 Utvalget**

Problemformuleringen i denne studien er hvordan vurderer ulike aktører tiltak mot bekymringsfullt fravær. Jeg ønsket derfor et utvalg som hadde kunnskap om fenomenet bekymringsfullt fravær og erfaring med tiltak mot bekymringsfullt fravær, altså et strategisk utvalg (Johannesen et al. 2010).

Valg av informanter baserer seg på flere kriterier. Et viktig kriterium var det åpenbare; at informantene hadde egne erfaringer med bekymringsfullt fravær. Et annet kriterium var at informantene skulle representere ulike aktører med erfaring fra tiltak mot bekymringsfullt fravær. Det tredje kriterium var at aktørene skulle ha erfaring fra kommuner som benytter faste prosedyrer, tverrfaglig samarbeid som metodikk og har ansatt en fraværskoordinator. Før vi går videre vil jeg kort beskrive og definere hva som legges i begrepene prosedyre og fraværskoordinator. «En kommunal prosedyre er en del av internkontroll for kvalitetssikring. Målet er å sikre og dokumentere virksomhetens aktiviteter og etterlevelse av regelverk. Det er virksomhetens eier som har ansvaret for å etablere et internkontrollsystem. Prosedyrer skal beskrive hvilke oppgaver eller aktiviteter som skal utføres, hvordan og når, samt hvem som er ansvarlig for utførelsen. Prosedyren kan også inneholde beskrivelse av hensikten med

aktiviteten, og eventuelt henviser til andre dokumenter, sjekklister og lignende».

(<https://www.hamar.kommune.no/category7410.html> hentet 06.07.17). Mine informanter tilhører kommuner som har innført en kommunal prosedyre som definerer og beskriver bekymringsfullt fravær, og som beskriver hvilke tiltak som kan benyttes samt av hvem. Som vedlegg til prosedyren foreligger det kartleggingsskjema for lærer, foresatte og elev samt en tiltaksbank.

Fraværskoordinator er her ansatt i en kommunal stilling med ansvar for kompetanseheving om temaet bekymringsfullt fravær, samt implementering av prosedyrene. «Implementering er den kompliserte konkretiseringsfasen når forskning, visjoner og ideer skal omsettes til den virkelige verden. Det kan for eksempel være teorier, programmer, aktiviteter eller strukturer som skal tilpasses, konkretiseres og innføres i praksisfeltet» (Pål Roland: <http://laringsmiljosenteret.uis.no/prosjekt-og-program/ciesl-klasseleiing-teori-til-praksis/siste-nytt/hva-er-implementering-article105804-14280.html> hentet 06.07.17).

To av informantene er mottagere av kommunale tjenester, mens to er ansatt i kommunale tjenester som tilbydere og utøvere av kommunalt initierte tiltak.

Jeg har gjennom egen jobb vært i kontakt med ni kommuner som i løpet av de siste årene har utarbeidet veiledere eller prosedyrer for håndtering av bekymringsfullt fravær. Jeg henvendte meg i dette nettverket med en forespørsel om deltagelse i min studie. Målet var å skaffe informanter som hadde ulike roller i et samarbeid om tiltak mot bekymringsfullt fravær. Det interessante vil være å løfte fram de ulike aktørers forståelse av fenomenet bekymringsfullt fravær, og hvordan ulike aktører vurderer tiltak iverksatt mot bekymringsfullt fravær.

Jeg fikk positiv respons på min forespørsel hos flere som hadde ansvaret for fraværprosedyrer i sin kommune. Jeg valgte en koordinator som ønsket å bidra som informant. Via denne koordinatoren fikk jeg også rekruttert en lærer som også er inspektør ved sin skole. Jeg ønsket i utgangspunktet at alle informantene skulle ha erfaring fra samme sak. Dette lyktes jeg ikke med. Forelder og elev ble rekruttert gjennom en annen koordinator fra en annen kommune. Målet med å rekruttere alle informantene fra samme sak var at da kunne jeg få ulike vurderinger omkring eksakt samme sak. Da jeg ikke lyktes med dette valgte jeg informanter fra to kommuner som har utarbeidet og benytter forholdsvis like prosedyrer for håndtering av bekymringsfullt fravær, slik at premissene skulle være forholdsvis like. Begge kommuner har også en fraværskoordinator med ansvar for kunnskapsformidling om bekymringsfullt fravær og implementering av prosedyrer for

handtering av bekymringsfullt fravær. Disse like forutsetningene gjør at jeg argumenterer for at det allikevel er et fornuftig utvalg. En mulig positiv effekt av at informantene ikke hadde erfaring fra samme sak, er at de muligens ikke ble hindret fra å si sin opprinnelige mening av frykt for å ødelegge et pågående samarbeid.

Jeg sendte et informasjonsbrev om prosjektet (vedlegg 1) til de utvalgte informantene. Deretter tok jeg telefonisk kontakt med informantene og avtalte tid for gjennomføring av intervjuene. Mitt utvalg ble da en fraværskoordinator, en lærer/inspektør, en forelder og en elev som alle har erfaring med tiltak mot bekymringsfullt fravær i grunnskolen. Dette utvalget mener jeg er strategisk i forhold til problemformuleringen.

I presentasjonen av informantene benytter jeg noe generelle beskrivelser for å ivareta deres anonymitet.

### **Kort presentasjon av informantene**

Informantene kommer fra en kommune øst i landet, og en midt i landet. Begge kommuner er mindre bykommuner, med flere grunnskoler. Begge kommuner har en felles kommunal fraværsprosedyre som gjelder for alle grunnskoler og kommunale tjenester ved bekymringsfullt fravær. Prosedyrene er politisk og administrativt forankret. I begge kommunene benyttes tverrfaglig team tilknyttet den enkelte skole som en metodikk for å løse ulike utfordringer. De to kommunene har noe ulikt inndelt tjenestetilbud, men representantene i skolens tverrfaglige team representerer de samme tjenestene. Begge kommuner har ansatt en fraværskoordinator, har prosedyrer og planverk for handtering av bekymringsfullt fravær samt en forholdsvis likt definisjon av begrepet bekymringsfullt fravær.

**Koordinator:** Psykolog, kvinne i midten av 30 åra. Ansatt i en kommunal stilling med ansvar for å øke kommunal kunnskap og kompetanse om bekymringsfullt fravær samt støtte skolene og de øvrige kommunale tjenestene i bruk av den kommunale fraværsprosedyren. Jobber først og fremst på systemnivå, men kan bistå i saker på individnivå om ønskelig.

**Lærer/inspektør:** Adjunkt med tilleggsutdanning i spesialpedagogikk og ledelse, kvinne i 40 årene med lang skoleerfaring både som lærer, spesialpedagog og inspektør.

**Forelder:** Mor til tre barn. Har ikke hatt noen befatning med kommunalt hjelpeapparat tidligere. Samarbeider nå med skole, fraværskoordinator og tverrfaglig team om tiltak mot bekymringsfullt fravær.

Elev: Jente 7. trinn. Midten i søskenflokket. Er aktiv i fritiden. Har strevd, og strever fortsatt noe med høyt skolefravær. Hun følges opp av skole, koordinator, helsesøster og tverrfaglig team.

### 3.3 Intervjuguiden

Fog (2004) sier at noe av forberedelsen til et kvalitativt intervju handler om å plasserer seg selv som intervjuer, å bli bevisst sin egen forforståelse. Som forsker går jeg til intervjuet med min teoretiske bakgrunn, mine antagelser og mine erfaringer. Postholm (2012) hevder at dette kan danne et filter som forskeren opplever forskningsfeltet gjennom. Min forforståelse vil bære preg av min interesse for temaet og min erfaring med problematikken etter 21 år som lærer og spesialpedagog, samt de siste 2 år som PP-rådgiver med særlig ansvar for utarbeidelse og implementering av kommunale prosedyrer mot bekymringsfullt fravær. I tillegg bærer jeg med meg min samlede teoretiske kunnskap.

I forberedelsene til et kvalitativt intervju utformes en intervjuguide. Denne skal inneholde sentrale tema og spørsmål som sammen skal dekke de områdene som studien forsøker å belyse (Dalen, 2011). Postholm (2012) sier at de formulerte spørsmålene kan basere seg på teori, forskerens egne erfaringer, observasjon, analyser og foreløpige tolkninger. Denne studiens intervjuguide (vedlegg 2) er basert på litteratur, tidligere forskning og egne erfaringer. Målet med intervjuene er å forsøke å få tak på informantenes forståelse av begrepet bekymringsfullt fravær samt deres vurdering av tiltak mot bekymringsfullt fravær.

I det semistrukturerte intervjuet består intervjuguiden av temaer forskeren ønsker å diskutere, samt forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann 2009). Det kvalitative aspektet i denne formen for intervju er at informanten står fritt til å utforme svarene sine med egne ord. På denne måten ønsker jeg å sikre at relevante opplysninger ikke blir glemt eller utelatt. Jeg delte ut intervjuguiden på forhånd av samme grunn. Intervjuguiden ble ikke fulgt slavisk. Noen av informantene ga svar og informasjon i endret rekkefølge, og jeg prøvde å være fleksibel under gjennomføringen slik at informantene kunne følge resonnementer og innskytelser uten avbrytelser.

Jeg gjennomførte et prøveintervju med en kollega som ga meg tilbakemelding på hvordan hun opplevde intervjusituasjonen, samt ga respons på spørsmålene jeg hadde utarbeidet. NSD gjorde meg også oppmerksom på at spørsmålene burde justeres og tilpasses til eleven jeg skulle intervju, og dette ble gjort og godkjent av NSD før jeg møtte eleven. Intervjuet med

fraværskoordinator tok i overkant av en time, læreren og forelderen cirka tre kvarter, mens elevens intervju var over på i underkant av en halv time.

### **3.4 Bearbeiding av materialet**

#### **Transkribering**

En transkribering er en omdanning av en muntlig samtale til en skriftlig tekst.

Transkriberingen er første steg i bearbeidingen av materialet og kan i seg selv ses på som begynnelsen av analysen (Kvale & Brinkmann 2009). Intervjuene ble tatt opp på lydfiler på telefon. Kort tid etter transkriberte jeg hele intervjuene. Informantene hadde ulik dialekt, men alt ble transkribert til bokmål. Dette for å forenkle analysearbeidet med å gjøre utsagnene lettere tilgjengelig på et velkjent skriftspråk, samt for å ivareta informantenes anonymitet. Pauser, æ-er og mm-er ble i hovedsak utelatt.

#### **Analyse**

Det første forskeren må ta stilling til når det innsamlede materialet skal analyseres er hva som skal betraktes som relevante data (Thagaard 2006). Å analysere kvalitative data er en fortløpende prosess som knyttes til de beslutninger forskeren foretar i løpet av datainnsamlingen. Postholm (2012) sier at kvalitative analyser begynner allerede med det første intervjuet og med forskerens egne tanker omkring det tema som forskes på. Dette gjør at datainnsamling og analyse blir gjentatte og dynamiske prosesser. Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet har blitt skildret som beskrivelsen og tolkningen av temaer i intervjupersonens livsverden (Kvale 2002).

Tematisk analyse egner seg godt til å belyse informantenes forståelse av begrepet bekymringsfullt fravær og vurdering av tiltak mot bekymringsfullt fravær. Ved å rette fokus mot ett og ett tema vil analysen bli mer oversiktlig og fokusert.

I første omgang hørte jeg igjennom intervjuene. Så ble de transkribert og til sist leste jeg igjennom transkriberingen flere ganger. Hva skulle jeg trekke ut av informantenes uttalelser og refleksjoner? De transkriberte intervjuene var alt grovt kategorisert ved hjelp av den tematiske inndelingen av intervjuguiden, men jeg var usikker på om dette var den kategoriseringen som til sist ville fungere best. Materialet var så omfattende at det var helt klart et behov for å fortette og lete etter de poengene jeg ville ta med inn i presentasjon og drøfting. Dette var en arbeids- og tidkrevende prosess. Samtidig som jeg utforsket ulike



metoder for å forsøke å gjøre stoffet mer oversiktlig og håndterbart, ble det bedre og bedre kjent for meg. Hele veien forsøkte jeg å holde fokus på problemformuleringen og litteraturgjennomgangen, for å på denne måten variere mellom inspeksjon av data og utvikling av ideer fra teoretiske perspektiver som ligger til grunn (Thagaard 2006). Målet er å få oppgaven til å veksle mellom en induktiv og en deduktiv tilnærming der tolkningen av mitt materiale hentet fra de semistrukturerte intervjuene vokser frem på bakgrunn av informantenes utsagn, men også på bakgrunn av teori.

Hovedpoenget, og det var krevende, var å forsøke å fange essensen i det informantene sa. Jeg kom tilslutt fram til en inndeling i seks kategorier for presentasjon av funn og drøfting: Hva er bekymringsfullt fravær? Årsaker til bekymringsfullt fravær, Tverrfaglig samarbeid, Relasjoner, Mestring og tilpasset opplæring, og Medvirkning. Ikke alle kategoriene blir viet like stor oppmerksomhet, og de vil også delvis overlape. Inndelingen av de fire siste kategoriene forklares ut fra hva jeg vurderte som interessant ved aktørenes vurdering av tiltak mot bekymringsfullt fravær. I etterkant ser jeg at den tematiske inndelingen i intervjuguiden og hva jeg endte opp med som kategorier både samsvarer, men også er noe forskjellig. Kategoriene Hva er bekymringsfullt fravær? Årsaker til bekymringsfullt fravær og Tverrfaglig samarbeid samsvarer med intervjuguiden mens kategoriene Relasjon, Mestring og tilpasset opplæring samt Medvirkning oppstod med bakgrunn i det som informantene løftet fram som vesentlig ved samarbeid mot bekymringsfullt fravær. Jeg er klar over at mine valg også påvirker hvilke kategorier som fremstår som viktig.

Innvendinger mot at kvalitative analyser ikke ivaretar et helhetlig perspektiv, er først og fremst rettet mot temasentrerte tilnærminger (Thagaard 2006). Dette forklares ved at når utsnitt av tekster fra ulike informanter sammenlignes, løsrives tekstbitene fra sin opprinnelige sammenheng. Samtidig vurderer jeg at en kategorisering av stoffet forenkler presentasjonen og drøftingen både for meg og for leseren. Jeg har forsøk å ivareta informantenes utsagn, og etter beste evne etterstrebe at ikke utsagnene tas ut av sin kontekst og settes inn i noe som ikke samsvarer med informantenes mening. Denne problematikken vil bli videre belyst under reliabilitet.

### **3.5 Undersøkelsens kvalitet**

Forskeren må på ulike måter sikre at studien bærer preg av kvalitet. Det er viktig at forskeren beskriver hvorfor nettopp dette emnet ble valgt og forsket på (Postholm 2012). Her belyses

forskerens interesseområder samt erfaringer og opplevelser slik at leseren får presentert bakgrunnen for forskerens valg samt belyse forskerens betraktninger. Målet er å synliggjøre forskerens subjektivitet. Innledningsvis i studien har jeg beskrevet min bakgrunn for valg av tema for å klargjøre for leseren mitt ståsted og utgangspunkt før jeg tok fatt på denne studien. For å beskrive mål på kvalitet benyttes ofte begrepene reliabilitet og validitet.

## **Reliabilitet**

Fog (2004) sier at forskeren ved en intervjustudie må argumentere for reliabilitet ved å ha en reflekterende og kritisk holdning til seg selv som intervjuer, intervjusituasjonen og informantene, samt til gjennomføringen av analysen. Kvale og Brinkmann (2009) sier at reliabilitet i forskningen har med forskningsresultatenes konsistens og pålitelighet å gjøre. Tjora (2012) sier det går på en intern logikk gjennom hele forskningsprosjektet. Thagaard (2006) hevder at for å sikre påliteligheten i studien er det vesentlig at fremgangsmåten i forskningsprosessen dokumenteres og gjøres eksplisitt, slik at andre i størst mulig grad kan følge forskerens tankegang.

Jeg har i første del av metodekapitlet beskrevet hvordan jeg fant fram til mine informanter (mitt utvalg) og hvordan selve gjennomføringen av datainnsamlingen foregikk. Videre har jeg gjort rede for fremgangsmåten i analysen og hvordan jeg kom fram til kategoriene som jeg har presentert og drøftet.

Jeg har før, og underveis i denne studien, lest litteratur og forskning om emnet bekymringsfullt fravær, samt kurset meg, møtt og drøftet temaet med flere kollegaer som jobber med tematikken både på kommunalt nivå, som forskere og i BUP. Jeg har også gjennom eget virke direkte erfaring både med utarbeidelse av prosedyrer, implementering av disse samt direkte i fraværssaker gjennom egen deltagelse i tverrfaglige team. Min egen kompetanseheving og erfaring med tematikken styrker påliteligheten i studien.

Jeg har vært bevisst på å forsøke å få frem mine informanternes stemme ved hjelp av å innta en lyttende holdning i intervjusituasjonen og ved å sitere direkte fra det transkriberte materialet.

Når det gjelder reliabiliteten sett i forhold til min rolle som intervjuer har jeg noe erfaring med tilsvarende intervju. Jeg har tidligere i utdanningsløpet gjennomført to ulike oppgaver basert på semistrukturerte intervjuer. Jeg øvde på intervjusituasjonen i denne studien ved å gjennomføre et prøveintervju på en kollega basert på intervjuguiden. Prøveintervjuet gjorde meg tryggere på innholdet, tidsrammene samt det praktiske og tekniske rundt intervjuet.

Jeg opplevde det som noe mer utfordrende å intervju eleven enn de voksne. Jeg har lang erfaring med elever og elevsamtaler, og min erfaringen er at de beste samtalene med elever får man når man har en god relasjon. Denne eleven kjente jeg ikke fra før, og dermed følte jeg at intervjuet ble noe kortere enn det ville blitt hvis det var en elev jeg kjente fra før. Jeg prøvde å gjøre intervjusituasjonen avslappet og hyggelig ved å prate uformelt før selve intervjuet, samt å by på saft og kjeks. På den andre side er det mulig at eleven som ikke har en relasjon til meg, følte seg friere til å svare åpent på spørsmålene.

Når informantens utsagn skal benyttes i funn og drøftingsdelen av oppgaven er det viktig å skille mellom hva som er informantens utsagn og min tolkning og vurdering. At forskeren tydelig skiller mellom hva som er informantens utsagn og hva som er forskerens tolkninger kan være med å styrke reliabiliteten (Tjora, 2012). I denne studien ivaretas dette ved at informantens utsagn delvis gjengis som sitater fra intervjuene innledningsvis i underkapitlene, samt at jeg forsøker å være tydelig på hva som er mine tolkninger. Dette vil gjøre det tydeligere for leseren hva som er informantens utsagn, og hva som er mine tolkninger. Påliteligheten i undersøkelsen vil styrkes ved at direkte sitat presenteres fordi informantens stemme kommer frem. Men samtidig er jeg bevisst at det mine valg som avgjør hvilke sitater som velges ut. Når jeg velger å vektlegge informantens direkte sitat er det avgjørende at lydopptakerutstyret fungerer, at lyd kvaliteten er god og at transkriberingen er nøyaktig. For å sikre pålitelighet i disse prosessene prøvde jeg ut det tekniske utstyret i prøveintervjuet med min kollega. I møte med informantene brukte jeg samme utstyr, samt påså at intervjuene ble gjort på et lydmessig godt egnet sted. Dette sikret at lyd kvaliteten ble god, og at transkriberingen gikk greit. Et annet virkemiddel for å sikre reliabiliteten var at jeg transkriberte alt selv, da jeg innehar førstehånds erfaring med intervjuene.

## **Validitet**

Validitet sier noe om man i forskningen har fått svar på de spørsmål man forsøker å stille. Har jeg undersøkt det jeg sier jeg skal undersøke og i hvilken grad sikrer jeg at jeg har trukket de riktige slutningene (Tjora 2012). Tjora sier at vi styrker validiteten ved å være åpne om hvordan vi praktiserer forskning ved å redegjøre for de valg vi gjør når det gjelder innsamling av data og teoriprioriteringer. Den viktigste kilden til høy validitet er nettopp å påse at forskningen forankres i relevant annen forskning samt metodiske gode valg som samsvarer med problemstillingen. Thagaard (2006) sier at validitet eller gyldighet i studien kan styrkes ved at forskeren gjør grunnlaget for tolkningene tydelig ved å gjøre rede for de konklusjoner

som trekkes. Validitet handler om slutningene jeg trekker. Hva jeg gjør for å sikre validitet er validering.

I min studie benyttes Cook og Campells validitetssystem (1979), senere videreutviklet av Shadish, Cook og Campell (2002). Dette er et validitetssystem som er relevant for kvantitative tilnærminger, men dette systemet for validitetsvurdering egner seg også for kvalitative studier (Kleven 2008). Shadish et al. (2002) beskriver fire typer validitet: begrepsvaliditet, statistisk validitet, indre validitet og ytre validitet. De presenteres nedenfor:

### **Begrepsvaliditet**

Begrepsvaliditet handler om i hvilken grad man lykkes med å operasjonalisere de teoretiske begrepene i studien (Kleven 2008). Dette omtales ofte som troverdighet i kvalitative studier. Johannesen et al. (2010) sier at troverdighet handler om i hvilken grad forskerens fremgangsmåte og funn på en riktig måte, reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten. I selve intervjusituasjonen forsøkte jeg å skape en god atmosfære som gjorde at informantene slappet av og følte seg trygge. Jeg har erfaring med intervju fra tidligere og mener at dette gjør meg bedre rustet til å ivareta informantene. I intervjuene etterstrebet jeg å innta en lyttende holdning og forsøkte å forsikre meg om at vi hadde samme forståelse ved hjelp av oppfølgingsspørsmål om jeg var i tvil om hva informantene mente. Jeg oppsummerte med jevne mellomrom og forsikret meg om at jeg hadde forstått hva informantene formidlet. Ved et par anledninger hadde jeg ikke fått helt tak på essensen av det informanten ønsket å formidle, og dermed fikk informanten anledning til å klargjøre og utdype. Jeg har forholdt meg til litteratur og forskning innenfor fagfeltet og mener at det er en god sammenheng mellom det jeg har funnet og det tidligere forskning viser og litteraturen beskriver.

Jeg har gjennom eget arbeid erfaringer med bekymringsfullt fravær og tverrfaglig samarbeid omkring tiltak, og mener at disse erfaringene stemmer godt overens med det jeg hevder å ha funnet i studien. Denne egenerfaringen gir meg også en forforståelse som kan være med å gi meg en god forståelse for informantenes perspektiv, og styrker troen på at materialet er til å stole på. Samtidig kan min erfaring være en mulig trussel mot studiens validitet hvis jeg ukritisk fortolker informantene inn i min forforståelse, eller overfortolker informantene. Derfor er det vesentlig at jeg bestreber å gi et riktig bilde av mine informanters oppfatninger.

For å øke prosjektets validitet har jeg tilbudt informantene å lese egne sitater og meningsfortetting samt mine refleksjoner rundt disse. Informantene bekreftet at de kjente igjen egne uttalelser og at mine tolkninger av utsagnene var representativ for hva de ønsket å

formidle. Dette omtales som membersjekkning. Å foreta membersjekkning styrker begrepsvaliditeten.

### **Indre validitet og statistisk validitet**

Indre validitet er viktig når vi antyder at noe har påvirket noe annet. Jeg tillater meg å komme med noen slutninger basert på mine data. Jeg hevder at tverrfaglig samarbeid er et nyttig og riktig tiltak mot bekymringsfullt fravær. Videre retter jeg fokus mot faktorer som jeg tror har betydning for å unngå, samt finne gode tiltak mot bekymringsfullt fravær. Disse er gode relasjoner, mestring og tilpasset opplæring og medvirkning. At studiens data samsvarer med tidligere forskning og egne erfaringer styrker troen på indre validitet. Statistisk validitet kan ikke vurderes i denne studien. Jeg mener å ha en god ide om hvordan relasjoner, mestring, tilpasset opplæring og medvirkning kan påvirke forståelsen av, og tiltak mot, bekymringsfullt fravær, men jeg har ikke grunnlag for å vurdere hvor god ide dette er. For å kunne gjøre det er jeg avhengig av å gjennomføre en mer omfattende kvantitativ undersøkelse.

### **Ytre validitet**

Thagaard (2006) sier at ytre validitet kort sagt går ut på om tolkningene i den aktuelle studien kan gjelde i andre sammenhenger, slik at det fører til en mer generell forståelse av området det er forsket på. For å sikre relevans ut over de data som er analysert i prosjektet benyttes tidligere forskning og teorier som støtter opp under en større gyldighet og generaliserbarhet (Tjora 2012).

I denne studien handler det om å argumentere for om denne studien kan ha gyldighet for andre aktører som møtes tverrfaglig ved tiltak mot bekymringsfullt fravær, samt utøve varsomhet i henhold til denne problematikken. Dermed er det aktuelt å benytte seg av det som Tjora (2012) kaller for moderat generalisering. Payne og Williams (2005) hevder at moderat generalisering i kvalitativ forskning er uunngåelig. Jeg vil argumentere for at denne undersøkelsen forteller noe om vurderinger av tiltak mot bekymringsfullt fravær som kan overføres til også å si noe om vurdering av tiltak mot bekymringsfullt fravær i andre lignende skoler og kommuner. Min kjennskap til flere andre kommunale prosjekt som omhandler samme tematikk, og personer knyttet til dette, ga meg mulighet til å velge ut informanter som jeg anså å være pålitelige kilder for kunnskapsdeling. Jeg har forsøkt å finne «typiske» representanter. Med erfaring fra flere egenopplevde fraværssaker, ved ulike skoler og i møte med en god del foreldre og elever, mener jeg at mye av det aktørene beskriver som hva bekymringsfullt fravær er, årsaker til bekymringsfullt fravær og deres vurdering av tiltak mot

bekymringsfullt fravær kan gi grunn til å tro at dette kan være gyldig for flere. Funnene er heller ikke utypisk når de sammenlignes med funn fra annen forskning som jeg viser til under de ulike underkapitlene under 4.0. Presentasjon og drøfting av funn.

### **Etiske vurderinger**

Etiske refleksjoner gjøres gjennom hele prosessen i en forskningsoppgave. Som forsker må man respektere gjeldende forskningsetiske regelverk og prinsipper. Denne studien følger de forskningsetiske retningslinjer utarbeidet av Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH 2006). Da jeg var usikker på om lydopptak av stemmer er personregistrering søkte jeg NSD for å få en avklaring. Jeg fikk tilbakemelding om at prosjektet var meldepliktig. Prosjektet ble godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD) 20.12.16. (vedlegg 3).

I forkant av intervjuene ble et informasjonsskriv sendt til informantene med informasjon om informert samtykke fra informantene (Vedlegg 1). Informasjonsskrivet inneholdt informasjon om studiets formål og problemstilling samt informantenes rettigheter. Informasjonen til eleven var tilpasset alder, samt at foresatte også signerte på elevens informerte samtykke.

All personlig informasjon har blitt behandlet konfidensielt og materialet er anonymisert. Konfidensialitet innebærer at data som identifiserer deltagerne ikke avsløres (Kvale & Brinkmann 2009). Konfidensialitet reguleres også av NESH 2006 som sier at krav til konfidensialitet innebærer at personer som er gjenstand for forskning har krav på at informasjonen de gir behandles konfidensielt. Informantene ble opplyst om at det ikke ville fremkomme gjenkjennbare opplysninger om den enkelte og at det kun var jeg som skulle høre igjennom intervjuene på lydopptak. Alt datamateriale blir slettet ved prosjektets slutt som er forventet å bli 01.09.17.

## **4.0 Presentasjon og drøfting av funn**

Utgangspunktet for min studie var et ønske om å undersøke og analysere hvilke vurderinger ulike aktører har av tiltak mot bekymringsfullt fravær. Undersøkelsens informanter representerer ulike aktører i samhandling ved bekymringsfullt fravær, og i dette kapitlet vil jeg presentere og drøfte resultatene fra min undersøkelse. Som et viktig premiss for studien vil jeg i første underkapittel forsøke å få tak på og drøfte hvordan informantene forstår begrepet bekymringsfullt fravær. I neste underkapittel vil jeg referere og drøfte hva informantene anser som mulige årsaker til bekymringsfullt fravær. I de siste fire underkapitlene vil jeg presentere og drøfte fire kategorier som omhandler tiltak mot bekymringsfullt fravær. Disse er Tverrfaglig samarbeid, Relasjoner, Mestring og tilpasset opplæring og tilslutt Medvirkning. I underkapitlene Relasjoner, Mestring og tilpasset opplæring og Medvirkning har det oppstått et behov for å introdusere mer teori som presenteres under overskriften teori innledningsvis i de nevnte underkapitlene.

Jeg presenterer en god del av informantenes uttalelser som direkte sitat innledningsvis i hvert underkapittel. Bakgrunnen for dette valget er at jeg ønsker å løfte fram informantens perspektiv. Sitatene er satt i anførselstegn. Deretter beveger jeg meg over til drøfting hvor jeg også underveis presenterer mer empiri ved hjelp av meningsfortetting. Drøftingen omhandler både sitatene og meningsfortettingen. Funnene presenteres og drøftes under overskrifter tilsvarende kategoriene som kom fram under bearbeidelsen av dataene (Kvale & Brinkmann, 2009). Kategoriene går noe over i hverandre, og noen av funnene hører tematisk inn under flere av kategoriene. Jeg har da valgt å ta inn poengene i drøftinga der jeg har ment at de i størst grad hører til.

### **4.1 Hva er bekymringsfullt fravær?**

#### **Empiri og drøfting**

Informantene ble innledningsvis spurt om hvordan de forstår begrepet bekymringsfullt fravær.

Eleven, heretter referert til som elev, definerer bekymringsfullt fravær som «Når alle er bekymret for fraværet ditt». Videre argumenterer elev for at «Det må da være greit å bli syk. Men de voksne møttes for å finne ut hvordan jeg skulle få mindre fravær». Forelderen, heretter referert til som forelder, definerer bekymringsfullt fravær som «Når barnet ditt ikke klarer å komme seg på skolen slik at hun henger etter faglig og sosialt». Læreren/inspektøren heretter bare referert til som lærer, vurderer at «Da er det som vi har tenkt som

bekymringsfullt fravær de som er mer enn 15% borte». Kommunal koordinator, heretter bare referert til som koordinator, beskriver bekymringsfullt fravær som «Et begrep som favner alle typer fravær, at det er bekymringsfullt uansett årsaken til at eleven er borte. Så vi skiller ikke på gyldig og ugyldig fravær men synes det er bekymringsfullt når en elev er borte fra skolen fordi det gjør noe med tilhørighet, det sosiale og det gjør noe med faglig utvikling, og vi tenker at skolen er barns viktigste arena».

Informantene beskriver noen utfordringer med å finne en felles forståelse for begrepet bekymringsfullt fravær: Forelder vurderer at: «Veien mot felles forståelse var lang og samtidig krevende. Skolen hadde sin oppfattelse og vi foreldre hadde vår». Også lærer er noe usikker på om alle involverte har samme forståelse for begrepet bekymringsfullt fravær: «Det er ikke sikkert at alle kanskje har det vide begrepet, men alle vet det med 15%».

Koordinator påpeker at «Som en sekkebetegnelse er bekymringsfullt fravær mindre tolkende enn når vi kaller det skolevegring eller skulk, da tilegner vi ofte våre voksnes oppfatning av hvorfor eleven er borte». På den andre siden framhever koordinator at andre involverte fortsatt benytter ulike begrep: «Skolene bruker fortsatt veldig ofte begrepet skolevegring, og PP-rådgivere snakker også ofte om barn som skolevegrere».

Glavin og Erdal (2013) sier at felles begrepsforståelse er en suksessfaktor i tverrfaglig samarbeid. Har informantene i denne undersøkelsen felles begrepsforståelse? Informantenes definisjoner og vurderinger bekrefter at det kan være en utfordring å komme frem til en felles forståelse av elevers skolefravær. Dette samsvarer med tidligere forskning av Ingul (2005) og beskrevet av Holden og Sällman (2010). De ulike aktørenes forklaringer spriker noe når de skal beskrive hva de legger i begrepet bekymringsfullt fravær. Elev peker på «*de andres*» bekymring for fraværet. Forelder er opptatt av følgene av fraværet. Læreren har fokus på fraværsprosenten, mens koordinator viser til at bekymringsfullt fravær er uavhengig av årsak, men bestemmes av om kriteriene for bekymringsfullt fravær er fylt. Kriteriene som koordinator her viser til samsvarer med lærerens fraværsregel på 15% og Kearneys definisjon av skolefravær fra 2008 (se litteraturgjennomgangen). I den forbindelse peker både lærer og koordinator på at det er uvesentlig å snakke om gyldig eller ugyldig fravær, men at alt fravær over en definert prosent er bekymringsfullt. Koordinator hevder at begrepet bekymringsfullt fravær er mindre tolkende enn for eksempel skulk og vegringsbegrepet, og at man ved å bruke dette begrepet unngår å legge forutinntatte antagelser inn i begrepet, noe som samsvarer med Kearney (2003). Samtidig peker koordinator på at de ulike hjelpetjenestene har ulik



begrepsbruk og dermed forståelse av begrep om elevers fravær. Forelder forteller at det opplevdes som krevende å komme frem til en felles forståelse. Dette er, som Glavin og Erdal (2013) hevder, en faktor som kan gjøre det tverrfaglige samarbeidet utfordrende. Det er viktig at alle aktører i et samarbeid mot bekymringsfullt fravær opererer med felles språk og terminologi. Hvis man ikke skaper en felles plattform innledningsvis kan man få en avstand mellom de ulike partene. Videre vil det være problematisk å være kritisk til begrep eller forståelser hvis det ikke åpnes for å diskutere disse. Den som innehar kunnskap og kompetanse har ansvar for å dele og gjøre denne tilgjengelig for alle aktører. Glavin og Erdal (2013) sier at kriterier for bekymring må settes og prosedyrer utarbeides tilpasset lokale forhold med hensikt å styrke og videreutvikle kvaliteten i tjenestetilbudet.

Forelders og elevs forklaringer viser til bekymring som vesentlig ved deres forståelse av fraværet. Som den som faller ut, eller opplever at barnet sitt faller ut fra normalt skoleløp, vil elev og forelder antagelig i større grad kjenne på en bekymring for både nåtid og framtid, enn hva som er tilfellet for de profesjonelle tjenesteyterne som møter dette fenomenet i sin arbeidshverdag. Tjenesteyteren definerer rollen sin i større grad enn tjenestemottager (Lauvås & Lauvås 2007), og dette gjør den ene mer avhengig av den andre. Forelder og eleven er i større grad avhengig av, og prisgitt, læreren og andre aktører som for eksempel helsesøster og PPT, enn motsatt. Man bør som tjenesteyter være bevisst denne ulikheten i styrkeforhold mellom tilbyder og mottaker. Hvor sterk er gjensidigheten og hvor stor er avhengigheten? Dette kommer jeg tilbake til i underkapitlet Medvirkning.

## 4.2 Årsaker til bekymringsfullt fravær

### Empiri og drøfting

Elev forteller at sykdom var årsaken til fraværet: «Jeg fikk kyssesyken [...] og jeg fikk også halsbetennelse ofte».

Forelder, lærer og koordinator tror fravær ofte handler om mange faktorer. Forelder framhever at «For vårt barn handler det om mange ting, tror vi i etterkant. Mye sykdom som etter hvert førte til stort fravær gjorde veien tilbake til skolen lang. Med ei jente som i utgangspunktet er av natur noe sjenert og følsom ble det vanskelig å finne sin plass i gruppa. Vi var også i en periode redd for at vårt barn ble mobbet».

Lærers vurdering er at «Det er veldig komplekst da. Det er en vegring ofte, som kan starte som noe lite som forplanter seg til noe større. Så kan det også henge sammen med trivsel på skolen, mobbing og sånne ting [...] det kan være hjemmeforhold også».

Koordinator framhever at «Jeg synes alltid vi ser at det er veldig sammensatt og veldig ofte mer sammensatt enn vi først tror. Det er veldig sjelden jeg hører at det bare er en grunn». Videre peker koordinator på at når kanskje hovedårsaken er eliminert gjenstår fortsatt flere opprettholdende faktorer: «Så ser vi at veldig ofte det som vi tenkte var årsaken til fraværet, det er ikke sikkert at det er det som er vanskeligst for ungdommen eller barnet akkurat da når vi kommer inn. Vi ser så mange opprettholdende faktorer som kommer etter hvert når man først begynner å være borte som kanskje er like viktig å ta tak i. Når barnet begynner å streve med å være på skolen, så utvikler det seg noen familiemekanismer og det skjer ting på skolen og blant vennene, så de opprettholdende faktorene er like viktige noen ganger som den opprinnelige årsaken».

Informantene hevder at det kan være vanskelig å peke på en enkelt faktor som årsak til bekymringsfullt fravær, men at årsaksforklaringene ofte er komplekse. Samtidig kan det være en faktor som utløser fraværet, mens en annen eller andre faktorer opprettholder fraværet. Nyere forskning viser det samme bildet av kompleksitet. Ingul, Kløkner, Silverman og Nordahl bekrefter dette i sin forskning fra 2011 der de undersøkte hvilke risikofaktorer som har betydning for skolefravær. Deres resultat viser at man kan forstå skolefravær i lys av faktorer ved elev, hjem, skole og samfunn/oppvekstmiljø samt samspillet mellom disse faktorene. De voksne informantene ser denne sammenhengen og har fokus rettet mot kompleksiteten ved at det gjerne er, eller blir, mer sammensatt enn først antatt. Videre peker Ingul et al. (2011) på at antall risikofaktorer og forholdet mellom risiko- og beskyttelsesfaktorer på de ulike arenaene er viktigere enn enkeltfaktorer for å forutsi skolefravær.

Elev og forelder framhever individuelle risikofaktorer. Eleven selv legger fokus på egen sykdom som årsak til fraværet. Forelder trekker også frem sykdom som årsaken til fraværet i første omgang, men peker på at i neste omgang var det andre faktorer som var med på å opprettholde fraværet. Det kan ofte være sykdom som gjør at eleven er fraværende i første omgang, men så viser det seg at fraværet fra sosialt og faglig miljø på skolen kan gjøre det vanskelig å vende tilbake til skolearenaen. Fravær avler mer fravær da det kan være vanskelig å returnere til en arena der «de andre» har vært sammen hver dag uten at man selv har full

oversikt over hva som har skjedd sosialt og faglig. Dette samsvarer med tidligere forskning gjort av Havik et al. (2014) og Ingul et al. (2011).

De voksne beskriver også andre risikofaktorer i sin vurdering av årsaker til skolefravær. Både foreldre og lærer framhever risikofaktorer knyttet til skolen som mangel på trygghet i læringsmiljøet og mobbing. Havik et al. (2014) retter søkelyset mot at relasjoner mellom elever kan være den faktoren i skolen som har størst betydning for skolefravær. Lærernes klasseledelse påvirker relasjonene mellom elevene og er dermed indirekte en påvirkningsfaktor ved skolefravær. Forskning gjort av Frostad, Pijl og Mjaavathn (2015) viser at elever som ikke har venner, eller opplever liten grad av støtte fra lærerne, ofte dropper ut av videregående skole. Behovet for vennskap, tilhørighet og støtte antar jeg vil være av betydning for alle mennesker enten de går i grunnskolen, videregående skole eller deltar i arbeidslivet. Elev i denne undersøkelsen presiserer at hun hadde kontakt med vennene sine på sosiale medier, men sier at det ikke blir helt det samme som å møtes på skolen. Hun uttrykker at hun savnet å møte vennene sine. Betydningen av relasjoner i tiltak mot bekymringsfullt fravær vil bli drøftet videre i underkapitlet Relasjoner.

Koordinator og lærer peker også på risikofaktorer knyttet til familien som mulige årsaker til fravær. Koordinator hevder at når et bekymringsfullt fravær først har oppstått utvikler det seg noen familiemekanismer som kan være en opprettholdende faktor for videre fravær. Tiltak rettet mot både forhold i familien og mot de uheldige familiemekanismene kan iverksettes som tiltak mot bekymringsfullt fravær. Tjenester som kan veilede og hjelpe til med å lete etter styrker i familienettverket er viktige i samarbeidet. Koordinator har erfaring med lang ventetid for å få foreldreveiledning, og savner at foreldreveiledning ved bekymringsfullt fravær har prioritet til tidlig hjelpetiltak i sin kommune. Dette begrunnes med at det er viktig å komme tidlig inn. Lærer viser til at man ofte løser vansker hvis man prater med foreldrene og bevisstgjør dem på noe av det som kan være årsak til vanskene, som for eksempel lange avskjeder og foreldrenes bekymring som overføres til barna. Dette samsvarer med tidligere forskning gjennomført av Ingul et al. (2011).

Ingul et al. (2011) beskriver risikofaktorer knyttet til oppvekstmiljøet. Som et eksempel på risikofaktorer ved oppvekstmiljøet nevnes dårlig skole eller dårlige kommunale rutiner. I min undersøkelse hadde informantene erfaring med kommunale prosedyrer for håndtering av bekymringsfullt fravær. Kommunenes prosedyrer og en koordinator med et klart mandat er beskyttelsesfaktorer knyttet til oppvekstmiljøet (Bøe 2012). Å forklare årsaker kompleks og

med risiko- og beskyttelsesfaktorer både i eleven, i nærmiljøet, i samhandling og i systemene stemmer godt overens med Bronfenbrenners tenkning fra 1979 som beskrevet i litteraturgjennomgangen.

### 4.3 Tverrfaglig samarbeid

#### Empiri og drøfting

Alle informantene har erfaring med tverrfaglige samarbeidsmøter. Informantene har erfaring med at man lykkes med å ivareta ulike perspektiver og velge gode tiltak med utgangspunkt i tverrfaglig samarbeid. Koordinator framhever at «Vi har tverrfaglige samarbeidsmøter, og er opptatt av å bruke de arenaene også i fraværssaker, at sakene skal opp i tverrfaglige samarbeidsmøter, for man trenger de ulike perspektivene».

Systematikken i tverrfaglig samarbeid beskrives av informantene: Lærer presiserer at «Vi har tverrfaglige samarbeidsmøter og det er sånn at alle skoler er pålagt å ha en gang pr. måned. Da møtes et team av barnevern, PPT og helsesøster. Der er det rom for å ta opp bekymringsfullt fravær. [...] ut fra det kommer det i gang veldig gode tiltak».

Om erfaringen med tverrfaglig samarbeid vurderer forelder: «I etterkant vil jeg si at erfaringene er svært positive, selv om det i starten opplevdes som litt skummelt å bli satt under lupen av så mange som forelder». Elev har ikke udelt positive erfaringer med å møtes i et forum som tverrfaglig team: «Jeg var med på møtene i starten, men så ble det så mange å forholde seg til, og jeg fikk ikke med meg alt».

Lærer og koordinator peker på noen utfordringer i det tverrfaglige samarbeidet: Lærer vurderer at «Noen tjenester har rutiner med henvisning og dokumentasjonsplikt som gjør at man bruker lang tid for å komme i gang, [...] og at dette kan være utfordringer i samarbeidet». Koordinator reflekterer også over hva som kan være utfordringen i samarbeid: «ofte ser vi at hvis det er mange som er involvert rundt en elev så kan det nesten smuldre opp litt hvem som egentlig skal ta ansvar».

Barns utvikling påvirkes av det samspillet eller samarbeidet som skjer mellom de personene barnet er omgitt av. Det er av stor betydning for barnets følelsesmessige utvikling at samarbeidet mellom foreldre og lærere er godt. Elevens oppvekstmiljø blir styrket dersom de voksne samarbeider. Dette skaper større helhet i barnets tilværelse og styrker dets utviklingsmiljø. Bronfenbrenners sosialøkologiske utviklingsmodell beskriver hvordan alle

systemer og nivåer omkring barnet henger sammen og har betydning for barnets oppvekstmiljø jfr. litteraturgjennomgangen.

Informantene har erfaring med et etablert system med tverrfaglige møter månedlig lokalisert til den enkelte skole. Koordinator peker på at etablerte arenaer for drøfting av saker som handler om bekymringsfullt fravær er viktig for å sikre at de tas tak i. Lærer framhever at kommunal ledelse har pålagt alle skoler å benytte tverrfaglige samarbeidsmøter, og at pålegg kan være en nyttig metode for å innføre nye arbeidsmetoder. I følge Lauvås og Lauvås (2007) har kommuner som lykkes med å etablere tverrfaglige samarbeidsteam en god mulighet til å lykkes med å finne løsninger for sine innbyggere på tvers av tjenestene. Alle de voksne informantene er positive til tverrfaglige samarbeidsmøter. At møtene holdes på skolen kan bidra til at veien inn til de ulike tjenestene som for eksempel PPT, helsesøster, barnevern og psykisk helse oppleves som kortere for både skole og hjem. Lauvås og Lauvås (2007) hevder at barnets helhetlige og sammensatte oppvekstmiljø bedre ivaretas og styrkes når flere tjenester bidrar med sitt fag, kan beskrive tjenestens tilbud og i fellesskap planlegge tiltak. Glavin og Erdal (2013) sier at i tverrfaglig samarbeid skal ulike fags kompetanse komme fram og bringes sammen. Målet med tverrfaglig samarbeid er at man skal lære av hverandre. I samarbeidet oppstår det ny kunnskap ut over det som hver enkelt fagperson bringer inn. På den annen side kan det for tjenestemottaker oppleves som krevende å presentere utfordringene for et så stort forum i stedet for å oppsøke den tjenesten man mener å ha behov for. Forelder framhever at det i starten var vanskelig å blottlegge seg for alle hjelperne, og at man følte seg satt under lupen. Elev selv synes det var vanskelig å møte i et så stort forum.

KS (Kommunesektorens interesse- og arbeidsgiverorganisasjon i Norge: Wikipedia lest 09.08.17) rapporterer om et økende antall kommuner som jobber med å legge til rette for bedre kommunale tjenester og en mer effektiv ressursbruk på tvers av faglige og organisatoriske grenser innen helse, omsorg og opplæring. (KS Veileder: Taushetsplikt og samhandling i kommunalt arbeid for barn-ungdom-familier 2013). Koordinators rolle er en del av denne økte kommunale satsningen på å koordinere tverrfaglige samarbeid ved tiltak, her ved bekymringsfullt fravær. Koordinator presiserer at hun arbeider fortrinnsvis på systemnivå, men for å få erfaringer på hvordan systemene fungerer har hun gjort seg disponibel for å arbeide noe på individnivå. Koordinator framhever betydningen av at planene og prosedyren er forankret både politisk og administrativt i kommunen, men peker på utfordringen ved at planverket ikke er like godt kjent for alle skolene. Lærer og forelder har

positive erfaringer med en koordinator i arbeidet mot bekymringsfullt fravær. Koordinator er ansvarlig for å fremme en felles forståelse av bekymringsfullt fravær samt utarbeide og gjøre kjent gode og nyttige tiltak mot bekymringsfullt fravær. Koordinator kurser skolene og andre kommunale tjenester om bekymringsfullt fravær. Lærer uttrykker stor tillit til koordinators måte å forklare bekymringsfullt fravær, og opplever det som relevant at koordinator er utdannet psykolog. En koordinator kan føre til at man lykkes bedre med å koordinere forståelse for bekymringsfullt fravær, de ulike tjenestene og tiltak og opplæring (Glavin & Erdal 2013). Koordinator er selv spent på hvordan tiltak mot bekymringsfullt fravær skal videreføres etter hvert når koordinatorrollen skal fases ut og ansvaret for oppgaven skal overføres PPT. Når nye rutiner og arbeidsoppgaver skal innføres vil det etter en viss tid med god implementering og stort fokus være mulig å lykkes. En grundig opplæring av alle i de tverrfaglige teamene om temaet bekymringsfullt fravær, vil gi et felles kunnskapsgrunnlag og en felles kompetanse som tjenestene tar med seg videre. Samtidig er det en fare for at kunnskapen over tid forvitres da ingen har ansvaret for å lede an i arbeidet videre. Koordinator forteller at andre kommuner har erfart at bekymringsfullt fravær blir godt ivaretatt av PPT etter en 5 års implementeringsfase ledet av et koordinator. Forøvrig er det viktig at arbeidet er forankret i planer og prosedyrer, som er vedtatt på ledernivå både politisk og administrativt, hvis tjenestene skal opprettholde trykket i satsningen. Forelder og lærer uttrykker at ressursen som har vært avsatt, som koordinator, har styrket det kommunale prosjektet iverksatt for å redusere bekymringsfullt fravær.

Koordinator presiserer at selv om man møtes månedlig i tverrfaglig team er det av og til for sjelden. Som deltager i et felles team er det mulig å møtes oftere, nettopp fordi man kjenner hverandre og at det gir kort vei inn i tjenestene. Koordinator framhever at henvisningsrutiner, blant annet til PPT, kan være utfordrende i forhold til å komme raskt i gang med arbeidet. Rask inn, eller tidlig innsats, er et viktig prinsipp for å lykkes som beskrevet av Havik et al. (2013), Udir.no og i Opplæringsloven. Koordinator hevder at det er viktig at PPT bli involvert i saker tidlig for å sikre elevenes rettigheter da de har krav på en sakkyndig vurdering når de har stort fravær. Her pekes på en viktig faktor for å forsøke å redusere tidsbruken innen man setter i gang nyttige tiltak; At PPT er fast deltager i tverrfaglig team kan være et godt virkemiddel for å i tidlig fase av et bekymringsfullt fravær innhente råd og veiledning fra PPT.

Informantene har erfaring med at helsesøster har kontor på skolen og er tilstede faste dager. Tilgjengelighet og nærhet er viktig for å utnytte ressurser best mulig. Eleven vurderer at hun kjenner lærer best, og at hun av den grunn foretrekker å snakke med sin lærer. For andre elever vil det kanskje være fint å snakke med en som står utenfor klassemiljøet og undervisningen, som for eksempel helsesøster. Hvem eleven foretrekker å snakke med samsvarer nok ofte med hva eleven opplever som utfordringen(e) ved skoleoppmøte.

Det kan by på utfordringer i samarbeidet at kommunale tjenester arbeider etter ulikt regelverk, som for eksempel Helse- og omsorgstjenesteloven, Opplæringsloven og Barnevernsloven. Kunnskap om de ulike bestemmelsene er nødvendig for å kunne samarbeide tverrfaglig på en tilfredsstillende måte (Glavin & Erdal 2013). Det er også av betydning at man har avklarte rutiner for å ivareta taushetsplikt (Lauvås & Lauvås 2007). I tverrfaglig samarbeid er det nødvendig å skape tillit hos brukerne. Denne tilliten skapes blant annet gjennom korrekt håndtering av reglene om taushetsplikt (KS Veileder 2013). Et viktig unntak fra taushetsplikten er samtykke fra den som har krav på taushet. Mine informanter har erfaring med at det i forkant av det første møtet i tverrfaglig team skrives under på en samtykkeerklæring som beskrevet i den kommunale prosedyren. Dermed kan man påstå at i informantenes kommuner har man en etablert og godt kjent systematikk for ivaretagelse av taushetsplikt. Denne påstanden forutsetter at systematikken er kjent for alle. Koordinator erfarer at ansvaret smuldres opp i noen av de tverrfaglige teamene, spesielt når mange tjenester er involvert. Gode rutiner og systematikk kan bidra til å motvirke dette. Det bør ikke være opp til hvert enkelt tverrfaglige team hvordan ansvar fordeles. Kommunale retningslinjer og prosedyrer bør inneholde bestemmelser om hvem som skal gjøre hva, hvordan og når.

## **4.4 Relasjoner**

### **Teori**

I analysearbeidet av funnene ble det tydelig for meg at informantene la stor vekt på betydningen av gode relasjoner for å lykkes med tiltak mot bekymringsfullt fravær. Både forebyggende, men også når vanskene har oppstått. Det la grunnlaget for kategorien Relasjoner og utløste et behov for å presentere teori om relasjoner. I dette underkapitlet presenteres teori og tidligere forskning om relasjoner.

I følge Løw (2006) har relasjonen mellom lærer og elev avgjørende betydning for elevens trivsel, atferd og opplevelse av undervisningen. Nordahl beskriver at «relasjoner ses på som et

uttrykk for de forbindelser som eksisterer mellom elever og mellom elever og lærere» (NOVA-rapport En skole – to verdener 2000:226). Overland (2007) beskriver relasjoner som «hva slags innstilling eller oppfatning ulike mennesker har til hverandre, og hva de betyr for hverandre» (s. 169).

Undersøkelser av undervisning viser at kommunikasjon og relasjon mellom lærer og elev har avgjørende betydning for læring. En av de største metastudier av undervisning noen sinne er gjennomført av Hattie i 2009. Denne undersøkelsen omfatter 83 millioner elever og 50 tusen mindre studier. Forskerne vurderte her sammenhengen mellom elevprestasjoner og 138 ulike faktorer, som for eksempel lærertetthet, åpne klasserom eller gruppering av elever etter evnenivå. Resultatene viser at kontakt og interaksjon mellom lærer og elev er den helt klart viktigste faktoren for læring. Dette handler først og fremst om lærerens evne til å gi eleven tilbakemelding og skape en atmosfære av tillit (Røkenes & Hansen 2013:25).

Pianta (1999) understreker viktigheten av den gode relasjonen mellom lærer og elev for å forebygge nederlagsfølelser. På den måten kan gode relasjoner i form av støtte bidra med ressurser for å overvinne risiko for bekymringsfullt fravær.

Det er læreren som har ansvaret for å skape en god og utviklingsstøttene relasjon til elevene sine. Nordahl undersøkte 468 elevers opplevelse av ulike sider ved skolen og skolehverdagen. I sin undersøkelse fant Nordahl (2000) at læreren har stor påvirkning på klassemiljøet. I de klassene hvor lærer har en god relasjon til elevene sine, ser det også ut til at det er et godt samhold innad i elevgruppa. Et slikt klassemiljø er positivt. Han fant også en signifikant sammenheng mellom elevers innstilling og syn på skolen og lærer-elev-relasjon. Det tyder på at en god relasjon til lærer og et godt klassemiljø vil positivt påvirke trivsel og innstilling til skolen, og i neste omgang føre til at eleven ønsker å møte opp på skolen. Opplæringsloven § 9a – 2 gir alle elever denne rettigheten: «Alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring».

Samarbeid mellom skole og hjem blir tillagt stor vekt. Dette kommer også til uttrykk i læreplanene. I LK06, generell del, står det i kapitlet om «Det samarbeidende mennesket»: «Foreldrene har primæransvaret for oppfostringen av sine barn. Det kan ikke overlates til skolen, men bør utøves også i samarbeidet mellom skole og hjem. Skolen må i forståelse og samarbeid med hjemmene bistå i barnas utvikling» (s.17). I følge Holden og Sällman (2010) «verdsetter foreldre til elever med bekymringsfullt fravær at hjelperne opptrer med forståelse,



interesse, vilje til å hjelpe, respekt og anerkjennelse ovenfor dem, og at de er tilgjengelige ved behov» (s. 81).

Røkenes og Hansen (2013) sier at faglig kompetanse er en fagpersons evne til å forstå og forholde seg til de forventningene som møter ham i yrkessammenheng. Som fagfolk stilles man ovenfor en del andre kommunikasjonsutfordringer og muligheter enn man møter i dagliglivet ellers. For å ivareta disse sidene ved yrkesutøvelsen trenger fagfolk relasjonskompetanse. Røkenes og Hansens definisjon av relasjonskompetanse er «å forstå og samhandle med de mennesker vi møter i yrkessammenheng på en god og hensiktsmessig måte» (s. 9-10). Videre sier Røkenes og Hansen (2013) at en relasjonskompetent fagperson kommuniserer på en meningsfull måte, som ivaretar hensikten med samhandlingen, og som ikke krenker den andre parten.

I dette underkapitlet har jeg ikke drøftet relasjoner mellom elever men pekt på de voksnes ansvar for å etablere gode læringsmiljø for alle elever, samt relasjoner i samarbeid mellom de voksne hjelperne. Begrunnelsene for dette er den streke vektleggingen i teorien av voksen-barn relasjonen også for relasjoner mellom elevene i en klasse, samt at studiens fokus på tiltak hovedsakelig retter seg mot tverrfaglig samarbeid.

## **Empiri og drøfting**

### Lærer – elev relasjon

Koordinator vurderer at «Lærere må ha en relasjon til alle barn. [...] Det er spesielt viktig å være obs på de ekstra sårbare elevene som kanskje har strevd noe med oppmøte eller trivsel tidligere». Lærer presiserer at «Relasjoner, mestring og trivsel er viktig for skolenærver». Lærer utdyper med å fortelle at for å forebygge bekymringsfullt fravær er det «viktig at alle elever blir sett og at de er trygge på skolen og at de trives og har noen å være sammen med. Det tror jeg er det viktigste [...] at de vet de blir likt av lærer, at de har en god relasjon». Forelder har tanker om at det er forebyggende med gode relasjoner mellom elever og mellom eleven og de voksne. Elev framhever at «Læreren min snakker med meg. Helsesøster også. Henne kjenner jeg ikke så godt. Jeg kjenner læreren min bedre».

Elev presiserer at læreren er den som følger opp tiltak og eleven er trygg nok på læreren sin til å si ifra hvis læreren glemmer dette. Elev erfarer og opplever at læreren ser henne. Å bli sett er ifølge Nordahl (2000) vesentlig i en god relasjon mellom lærer og elev. Det betyr at lærer

bryr seg og er tilgjengelig for eleven. Koordinator påstår at der lærere strekker seg litt lengre, lykkes man bedre med tiltak. Å strekke seg litt lengre antar jeg innebærer blant annet å styrke relasjonen med sin elev for å bedre lykkes i videre samarbeid. Å ta kontakt med eleven på fritiden gjennom melding, telefonsamtale, eller oppmøte på elevens handballkamp er eksempler koordinator og elev gir på hva lærere har gjort for å etablere, eller styrke, relasjoner til elever. Koordinator forteller at hun gleder seg over å se lærere som strekker seg litt lengre og er tydelig på at dette har betydning for å komme i posisjon til å støtte og hjelpe ved vansker, som for eksempel bekymringsfullt fravær. Litteratur, forskning og politiske føringer løfter fram ansvar for relasjoner og læringsmiljø som viktige oppgaver som pålegges lærere og skoler i stadig større grad. Eksempler finner vi i både Nordahl 2000, LK06, og Opplæringslova § 9a.

Alle mine informanter peker på kontaktlæreren som den som har størst betydning for å skape en god relasjon og i neste omgang bidra til elevens trivsel og skolemotivasjon. Forskning på bekymringsfullt skolefravær har også fokusert på beskyttelses- og risikofaktorer som beskrevet litteraturgjennomgangen av Ingul et al. 2014, Frostad et al. 2015 og Egger et al. 2003). Pianta (1999) peker på at en god relasjon til lærer en av de beste beskyttelsesfaktorene for å trives på skolen. I motsatt fall kan dessverre en dårlig relasjon, eller lærers mangel på forståelse for betydningen av relasjon, være en risikofaktor for elevers opplevelse av trivsel. Lærer og koordinator presiserer at det er ledelsen ved skolen som må legge til rette for at kontaktlærer skal få mulighet til å bruke tid på å strekke seg litt lenger for å komme i en god relasjon til ekstra sårbare elever. Irgens (2012) sier at det fordrer at ledelsen er tett på skolehverdagen, og at det også er en støttende og tett relasjon mellom den enkelte lærer og ledelsen.

### Skole- hjem relasjon

Et tett og godt samarbeid mellom hjem og skole nevnes som betydningsfullt av alle de voksne informantene: Koordinator framhever «Alltid samarbeid hjem skole og tett kontakt».

Forelder anser skolen for å være den viktigste samarbeidsparten i tiltak mot bekymringsfullt fravær. Forelder framhever at «hjem og skole samarbeidet og hadde tett kontakt [...] og at skolen strakk seg for å lykkes». Lærer hevder at det er «viktig at kontaktlærer forplikter seg og følger opp avtaler». Når eleven hadde utviklet bekymringsfullt fravær framhever forelder at «Heldigvis kjente vi læreren godt [...] hadde vansken oppstått på ungdomsskolen med ny lærer er jeg redd det ikke hadde vært like greit å samarbeide, eller kanskje jeg hadde følt at jeg

måtte bevise mer at jeg egentlig er en ok forelder». Koordinator argumenterer for at det er viktig «å gjøre de som allerede er tett på barna i stand til å ta oppgaven. Det er så mange som er tett på allikevel så hvis det kommer enda flere som skal starte på skrætsj så tar det tid». Lærer ser også dette poenget og presiserer at «det er læreren som til syvende og sist som har det daglige ansvaret».

Koordinator vurderer at «skolene er stort sett flinke til å komme foreldrene i møte og trygge dem. Man lykkes best der det er godt samarbeid». Koordinator anser det som viktig å minne skolene på at «foreldrene har behov for empati og forståelse slik at de senker skuldrene litt». Koordinator har erfaring fra flere samarbeidsklime og presiserer at «Jeg blir veldig rørt når jeg kommer til skoler som sier: Dette får vi til, vi rokker om på ressursene og dette løser vi. [...] I motsatt fall hører jeg nei nå har vi gjort alt, hvor er du?». Hun oppsummerer med «På skolene hvor skolen og ledelsen er enormt på tilbudssida så orker foreldrene å strekke seg lengre også».

Informantene argumenterte for at gode relasjoner er viktig både i forebyggende arbeid, samt en styrke å ha opparbeidet på forhånd, før en vanske som for eksempel bekymringsfullt fravær oppstår. Dette bidrar til at man raskere kommer i gang med effektive tiltak. Tid er en viktig faktor. Selv om forelder kjenner læreren godt, poengterer hun at de brukte noe tid på å komme frem til felles forståelse, samt å bli trygg i samarbeidet. Koordinator peker også på at det er vesentlig å jobbe med relasjoner for å kunne være i posisjon til å komme raskt i gang ved tiltak mot for eksempel bekymringsfullt fravær. Dette samsvarer med teori presentert av Glavin og Erdal (2013) samt Hagtvedt og Horn (2009).

Både forelder, lærer og koordinator viser til en sårbarhet ved overganger mellom barnehage og skole og mellom barneskole og ungdomsskole. Kearney, Lemos og Silvermann (2004) og Havik et al. (2013) viser til det samme i sin forskning. I en tidlig fase er ikke relasjonene etablert, og usikkerhet kan oppstå hos eleven og foreldrene. I oppstartsperioder på nye arenaer er det vesentlig at lærer er godt forberedt, og har et handlingsrepertoar som gjør henne i stand til å etablere gode relasjoner, både til elever og foreldre, så raskt som mulig. Skolens ledelse må være pådrivere for at gode systemer og rutiner legges til grunn for arbeidet med å ta imot, og sende fra seg elever i systemet. Dette samsvarer med teori og tidligere forskning presentert av Nordahl (2000), Røkenes og Hansen (2013) og Havik et al. (2013).

## Relasjoner i tverrfaglig samarbeid

Forelder forteller at hun opplevde samarbeidet som godt. Årsaken til det er at «Vi ble møtt med respekt som foreldre, [...] møtene var optimistiske møter hvor alle evnet å inngi tillit og håp».

Forelder har positive erfaringer og «holdningen vi møtte var at her skulle alle kluter settes inn for å jobbe mot felles mål». Dette førte til at forelder «ga meg litt over til ekspertene da jeg var sliten.» Forelder begrunner det med at hun «stolte på ekspertene».

Koordinator løfter fram en utfordring ved tiltak mot bekymringsfullt fravær: «Dette bør jeg kanskje ikke si når jeg jobber med systemer, men en del av dette er personavhengig. Det handler om personligheten til hjelperne, det er forskjellig hvor mye vi engasjerer oss, strekker oss, kulturen på skolen eller der vi jobber [...] kanskje er det ikke alle som bør jobbe med fraværssaker».

En god relasjon mellom alle involverte parter er av betydning for å lykkes i samarbeid ved bekymringsfullt fravær. Forelder i denne studien har positive erfaringer, og føler seg møtt med respekt og et ønske om samarbeid. Foreldre har hovedansvar for elevens oppdragelse, og det er viktig at skolen og andre samarbeidsparter i tverrfaglig samarbeid anerkjenner dette prinsippet, og ser verdien av å samarbeide med foreldrene. Forelder vurderer at det var god støtte i å få hjelp, og støtten ga ny energi inn i problematikken rundt fraværet, da en selv var sliten etter å ha stått i vanskene over lang tid. Å bli møtt med respekt fører til at det er enklere å be om hjelp, og som forelder påpeker føler man heller ikke et behov for å forsvare seg og bevise at man er en god forelder. Koordinator presiserer at det er avgjørende at hjelperne møter de som skal hjelpes med empati for å kunne være en god hjelper. Gode spiraler utvikler seg hvis de kommunale tjenestene evner å bringe energi inn i samarbeidet. I neste omgang vil i foreldrene også få ny energi til å stå i vanskene. Dette bekreftes av Nordahl (2009), Overland (2007), Røkenes & Hansen (2013) og Havik et al. (2013). Koordinator mener at samarbeid er personavhengig og at ikke alle passer til å arbeide med denne problematikken. Samarbeidsproblemer angår både det enkelte team, men også kommunal ledelse som ønsker, og etterstreber, gode likeverdige tilbud for alle sine innbyggere. En styrke i samarbeidet vil være om de ulike aktørene tar ansvar for engasjement, framdrift og kultur i teamene de er en del av. Røkenes og Hansen (2013) hevder at dette er en del av en yrkesutøvers relasjonskompetanse. Men koordinator berører en sårbarhet ved alle systemer; Feil person på feil sted vil alltid by på utfordringer. Men ved at man er en i et team på flere blir sårbarheten

reduisert. For øvrig vil feil person på feil sted etter min mening være en personalsak. Denne problematikken vil ikke berøres videre i denne studien.

## 4.5 Mestring og tilpasset opplæring

### Teori

I analysearbeidet av empirien ble det tydelig for meg at informantene vektla mestring som betydningsfullt for å lykkes med tiltak mot bekymringsfullt fravær. Her vil jeg presentere teori om mestring, samt teori om tilpasset opplæring som er relevant for elevers opplevelse av å mestre.

### Mestring

Lazarus og Folkman (1984) beskriver mestring som en prosess hvor en stadig forandrer den kognitive og atferdsmessige innsatsen for å forholde seg til ytre og/eller indre utfordringer som vurderes som krevende, eller går ut over de ressursene en person har.

Bandura er kjent for sin teori om sosial læring og har videreutviklet teorien om personens forventninger om å mestre basert på prinsippene fra sosial læringsteori (Imsen, 1998). Bandura er opptatt av forventning om mestring eller self-efficacy. Banduras begrep har blitt oversatt til selveffektivitet som handler om hvordan våre tillærte forventninger kan føre til fremgang og suksess. Bandura vektlegger videre mestringstro som et fundament for motivasjon (Bandura, 1997; Skaalvik & Skaalvik 2005). Å lykkes bygger opp en sterk tro på at man vil mestre. Forventning om egen mestring vil dermed påvirke initiativ og utholdenhet (Bandura 1997). Bandura (1997) presenterer fire kilder til mestringsforventning; tidligere mestringserfaringer, å ha sett andre som det er naturlig å sammenligne seg med mestre lignende oppgaver, støtte og oppmuntring og tolkning av egne prestasjoner. Den viktigste kilden er ifølge Bandura tidligere mestringserfaringer. Tidligere mestringserfaringer fungerer som indikatorer på egne evner eller bevis på om en innehar evner og kunnskap for å lykkes innenfor ulike områder (Bandura 1997; Imsen 1998). Imsen (1998) hevder at denne teorien har et optimistisk budskap ved at Bandura viser til den store muligheten for motivasjon som ligger i rollemodeller og observasjonslæring. I tillegg viser Bandura til betydningen av direkte støtte og oppmuntring. Det fører til at eleven unngår å tolke alt ut fra egne tidligere erfaringer med å lykkes eller mislykkes.

Mestring kan ikke bare forstås som individuell strategi, men må forstås i et større samfunnsperspektiv. Tidligere sosiologiske studier peker på at mestring avhenger av både individuelle egenskaper og ressurser og av ens relasjoner til andre. Faktorer som kan ha betydning for mestring er hvilke ressurser man har tilgang til, hvilke nettverk man har omkring seg og hvilke reaksjoner man møter i skolen eller i familien (Bandura 1997; Bø 1995). Antonovskys SOC eller sense of coherence (opplevelse av sammenheng i tilværelsen) beskriver forhold som er viktige for å mestre egen hverdag. Jo sterkere SOC et menneske har, jo bedre kapasitet for å takle ulike stressfaktorer (Antonovsky 1987).

### Tilpasset opplæring

Prinsippet om tilpasset opplæring er sentralt i norsk skole. I Opplæringslovens § 1-3 står det at «opplæringen skal tilpasses elevenes evner og forutsetninger». Det er Stortinget som har initiert og forsøkt å skape en norsk skole der alle elever skal ha like muligheter til å lære og utvikle seg uavhengig av bakgrunn. Selve begrepet tilpasset opplæring er vedtatt politisk som et prinsipp og nedfelt i lov (se over) og læreplaner. Dermed kan man si at prinsippet er demokratisk vedtatt på vegne av fellesskapet (Udir.no lest 11.07.17).

Udir.no presiserer at «Tilpasset opplæring gjelder for alle elever, lærlinger, lære kandidater og voksne. Tilpasset opplæring er et virkemiddel for at alle skal oppleve økt læringsutbytte». Tilpasset opplæring skjer både gjennom ordinær opplæring og spesialundervisning, og kan illustreres på denne måten (Håstein & Werner 2004; Nordahl & Hausstatter, 2009):

Tilpasset opplæring	
Ordinær opplæring	Spesialundervisning

Figur 1. Tilpasset opplæring, ordinær opplæring og spesialundervisning

Udir.no sier videre at «Tilpasset opplæring er de tiltakene skolen setter inn for å sikre at alle elever får best mulig utbytte av den ordinære opplæringa». Det er et hovedpoeng at alle elever skal møte utfordringer de mestrer og utvikler seg i, med utgangspunkt i egne evner og forutsetninger». Disse tankene samsvarer med Banduras teori om sosial læring som presentert over, samt Vygotskys sosiokulturelle læringsteori. Vygotsky var også opptatt av elevens nærmeste (proksimale) utviklingszone; For å lære har eleven behov for støtte fra en mer kompetent person, for eksempel en lærer. Utviklingen går fra det sosiale til det individuelle. Man klarer først å gjøre noe sammen med andre før man mestrer alene (Imsen 2014).

Manglende tilpasset opplæring kan føre til at elever fratras muligheten til å føle at de har kompetanse, noe som videre virker inn på graden og varigheten av elevens innsats jfr. Bandura (1997). Når skolen og alle aktører omkring en elev gjør gode tilpasninger vil eleven føle mestring av hverdagen sin. Dermed kan man unngå at eleven holder seg borte fra skolen (Skålvik & Skålvik 2013).

God lærerstøtte kan gi elevene viktig inspirasjon og mer tro på seg selv og dermed bidra til at de kan arbeide med større motivasjon og utholdenhet og slik være mindre sårbare for nederlagsfølelser og stress.

## **Empiri og drøfting**

### Elevens mestring

Forelder vurderer at «Mestring av skolehverdagen vil være viktig for å lykkes». Forelder framhever at «Det var viktig at kravene til oppmøte ble overkommelig for at jenta vår skulle oppleve mestring». Forelder følte at noen ganger tok møtene mye krefter og tvilen snek seg inn: «Er dette riktig? Burde vi ikke gjøre dette isteden? Det var rom for å komme med egne ideer, men jeg ga meg litt over til ekspertene for jeg var så sliten av å jobbe med å få jenta på skolen».

Elev vurderer at «mindre stress vil gi bedre trivsel». Videre presiserer hun at «Fagene ble litt stressende for jeg visste ikke hva de gjorde på skolen».

Lærer peker på at: «Det tror jeg er det viktigste, at de gleder seg til å gå på skolen, at de får det til». Lærer forteller videre at «Vi har en positiv atmosfære. At barna blir sett for den de er og at de får litt skryt og tilbakemeldinger og anerkjennelse på hva de får til, det tror jeg har stor betydning».

Koordinator vurderer at «Lista må legges lavt for å oppleve mestring. [...] Prestasjonsjag, vurdering og prøver kan være årsaker til at en elev ikke opplever mestring».

Forelder framhever at «Det er ganske mye skam og usikkerhet som knyttes til det å ikke få barnet ditt på skolen». Koordinator bekrefter forelder: «Jeg tror mange foreldre føler seg mislykket og dårlige foreldre og at de er de eneste som ikke får til det alle andre ser som en selvfølge – å få barnet på skolen».

Elev vurderer at mindre stress vil gi bedre trivsel. Men hva er det som stresser eleven? Årsaker til stress kan være manglende mestring; emosjonelt, sosialt og/eller faglig. Som forelder presiserer kan det også bli stress knyttet til å mestre skoleoppmøte. Å ikke mestre kan føre til en forventning om ikke å mestre som beskrevet av Bandura (1997) og Skaalvik og Skaalvik (2005). Dermed kan fravær avle mer fravær. Med positive mestringsopplevelser kan nærvær avle mer nærvær som er et overordnet mål for tiltak mot bekymringsfullt fravær.

Lærer har også fokus på mestring og mener at det viktigste er at eleven mestrer skolehverdagen både faglig og sosialt. For å støtte eleven i sin mestringstro (Bandura 1997) benytter lærer positive tilbakemeldinger og anerkjennelse. For å lykkes med faglig mestring må lærer finne ut på hvilket nivå eleven befinner seg for deretter ved hjelp av stillastenknningen til Vygotsky, støtte eleven inn i neste utviklingstrinn. Dette er tilpasset opplæring i praksis og et prinsipp for all opplæring. Om lærer evner å benytte disse teoriene i tilrettelegging vil være avgjørende for om man lykkes med å gi mestringsfølelse. Lærer påstår at det er lærers ansvar å skape et støttende og oppmerksomt klima.

Koordinator vurderer at prestasjonsjag, tester og kartlegginger kan være med på å gi eleven en følelse av å ikke mestre. Det å frykte å mislykkes, og frykt for kritikk, er vanlig blant elever med skolefravær og det øker på med alder hevder Havik et al. (2013). En økning i bekymringsfullt fravær med økt alder kan skyldes økte krav og mer testing høyere opp i klassene. Det er derfor viktig at lærerne i størst mulig grad tilrettelegger for mestringsorientert læringsmiljø og unngår for mye fokus på testing og konkurranse. Disse tankene samsvarer med Glavin og Erdal (2013) og Havik et al. (2013). Tangen (2014) undrer seg over om vi evner å realisere visjonen om opplæring av «det hele mennesket» i dagens skole. Tangen viser til en økt fokus på teoretiske fag på bekostning av for eksempel praktisk arbeid, sosiale ferdigheter og forståelse av kultur og kunst (Befring & Tangen red. 2014). Er det de samme tankene koordinator deler når hun vurderer at prestasjonsjag kan føre til mindre mestring? Koordinator, lærer og foreldre presiserer at det er læreren og skolekulturen som kan påvirke læringsmiljøet og dets fokus, og dermed også har mulighet for å legge til rette for støttende og mestringsfokuset læringsmiljøer. Et stort ansvar som krever kunnskap og kompetanse samt god støtte og styring fra ledelse, system og kultur.

### Om mestring i Tverrfaglig samarbeid

Koordinator vurderer at «For å lykkes må man anerkjenne hverandre. Man bør samarbeide godt og ta ansvar for sine oppgaver [...] vi må dra i samme retning alle sammen til samme



tid». Koordinator framhever at «Jeg tror også at jo mer man jobber i disse sakene her, jo mere erfaring får man og man lærer av de sakene man lykkes».

Om de tverrfaglige møtene vurderer forelder at «Det var ikke triste møter, men optimistiske møter hvor alle evnet å inngi tillit og håp».

Lærer og koordinator argumenterer for anerkjennelse som betydningsfullt i tiltak mot bekymringsfullt fravær. Dette gjelder både i møte med den enkelte elev, dens foreldre men også i tverrfaglig samarbeid. For å mestre samarbeid både med enkeltindivid og ulike aktører er anerkjennelse en viktig kommunikasjonsform. Anerkjennende kommunikasjon er ikke bare en måte å snakke på, men en grunnholdning. Man ser andre mennesker og tar deres opplevelser, tanker og holdninger på alvor. I tillegg må man vise at man forsøker å forstå. (Bae, 1992). Det vil være de samme mekanismene for mestring og mestringsstro som trer i kraft enten man arbeider med enkeltmennesker eller i grupper. Forelder framhever at i tverrfaglig team fikk hun styrket sin optimisme og tro på at gode tiltak skulle iverksettes og følges opp. De positive erfaringene ga videre optimisme og framtidstro som beskrevet av Bandura. I motsatt fall beskriver forelder at man opplever skam og usikkerhet når man ikke mestrer å få eleven til skolen, noe som er en selvfølge for de fleste andre foreldre. Dette kan påvirke familiestrukturene slik at mestringsstroen blir lav og evnen til å lykkes med å få eleven til å møte opp på skolen reduseres.

## 4.6 Medvirkning

### Teori

Denne kategorien åpenbarte seg også ved gjennomgang av empiri og utløste et behov for å presentere teori som kan legges til grunn ved videre drøfting av medvirkning som et viktig prinsipp ved tiltak mot bekymringsfullt fravær.

Brukermedvirkning er et viktig prinsipp i all samhandling. Som definisjon av brukerbegrepet sier Helsedirektoratet at «En bruker er en person som benytter seg av relevante tjenester i en eller annen form». (Helsedirektoratet.no lest 10.07.17). Om brukermedvirkning presiserer Helsedirektoratet.no at «Brukere har rett til å medvirke, og tjenestene har plikt til å involvere brukeren. Brukermedvirkning er en lovfestet rettighet, og er dermed ikke noe tjenesteapparatet kan velge å forholde seg til eller ikke. Brukere har rett til å medvirke, og tjenestene har plikt til å involvere brukeren. Samtidig har brukermedvirkning en egenverdi,

terapeutisk verdi og er et virkemiddel for å forbedre og kvalitetssikre tjenestene» (lest 10.07.17).

Kongeriket Norges Grunnlov § 104 sier at: «Barn har krav på respekt for sitt menneskeverd. De har rett til å bli hørt i spørsmål som gjelder dem selv, og deres mening skal tillegges vekt i samsvar med alder og utvikling. Ved avgjørelser som berører barn, skal barnets beste være et grunnleggende hensyn. Barn har rett til vern om sin personlige integritet. Det påligger statens myndigheter å legge forholdene til rette for barnets utvikling, herunder sikre at barnet får den nødvendige økonomiske, sosiale og helsemessige trygghet, fortrinnsvis i egen familie» [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17-nn#KAPITTEL\\_5](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17-nn#KAPITTEL_5) (lest 13.07.17).

FNs Barnekonvensjon artikkel 12 ivaretar også denne rettigheten: – Om å si meninga si: «Alle barn har rett til å si meninga si, og deres mening skal bli tatt på alvor». I Barne- og familiedepartementets utdyping av denne artikkel står det: «1. Partene skal garantere et barn som er i stand til å danne seg egne synspunkter, retten til fritt å gi uttrykk for disse synspunkter i alle forhold som vedrører barnet, og tillegge barnets synspunkter behørig vekt i samsvar med dets alder og modenhet. 2. For dette formål skal barnet særlig gis anledning til å bli hørt i enhver rettslig og administrativ saksbehandling som angår barnet, enten direkte eller gjennom en representant eller et egnet organ, på en måte som er i samsvar med saksbehandlingsreglene i nasjonal rett». (<http://barneombudet.no/for-voksne/barnekonvensjonen/hele-barnekonvensjonen/#12> lest 10.07.17)

Lauvås og Lauvås (2007) hevder at når brukeren er mindreårig, er brukeren vel så mye foreldrene som barna. Barne- og familiedepartementet påstår også at for eksempel foreldrene kan være barnas representant. Ivaretas vi da elevstemmen godt nok? Dette er avhengig av alder og modning, samt at av og til må prinsippet om barnets beste vurderes av andre enn barnet selv. Men barnet har rett til å uttale seg, og til å bli hørt jfr. Grunnlovens § 104 og Barnekonvensjonen artikkel 12.

Lauvås og Lauvås (2007) sier at «Hensikten med brukerperspektivet er altså å utvikle rammer for hvordan trekke inn og involvere brukerne i løsningen av deres egne problemer» (s. 60). Videre sier Lauvås og Lauvås at «Skal vi inngå et likeverdig samspill og samarbeid med brukerne, må vi utvide begrepet tverrfaglig samarbeid til å omfatte brukerne og integrere dem i det «faglige» samspillet som aktører» (s. 61).

## **Empiri og drøfting**

Koordinator presiserer at «Barnekonvensjonen er et satsningsområde for hele etaten, at barns stemme skal bli hørt, [...] gått veldig opp for oss at barnets stemme forsvinner. Det må vi gjøre alt for å hindre».

Koordinator framhever at «Utfordringa kan være med disse elevene at deres stemme forsvinner når vi voksne skal drive å hjelpe de fordi de har ofte tilbaketrekking som et veldig fremtredende trekk. De deltar ikke i møter, de vil ikke samtale, det er vanskelig å få de i tale og da forsvinner stemmen deres, så er det de voksne som tolker og forklarer basert på hva vi tror. Så kan det være at elevens hverdag og virkelighet er ganske annerledes enn det vi tror».

Lærer forteller om et tiltak som hun vurderer å ikke være vellykket «Vi skulle ha noen tiltak med samtale med helsesøster og helsesøster stilte seg til disposisjon, men det er ikke like lett for eleven alltid å snakke og fortelle hva det egentlig er når de ikke vet det selv. Så det har vel egentlig ikke fungert så godt».

Forelder presiserer at jenta deres strevde med å sette ord på hva som var årsaken(e) til at hun ikke dro til skolen. Forelder framhever at «Kontaktlærer gjorde en formidabel jobb med å involvere jenta selv, og å være tett på i oppfølgingen av avtaler».

Lærer argumenterer for at «det er viktig å møte med foreldrene, og også med eleven, sånn at eleven er involvert på en eller annen måte samt å lage en plan for gode tiltak. Sånn at når vi hadde snakket sammen om det som voksne, tok læreren det samme med eleven og la en plan sammen».

Elev poengterer at hun «er på skolen når jeg er frisk. Men det er ikke alltid at mamma og jeg blir enig om når jeg er syk og når jeg er frisk. Det hender at det blir krangel om det».

### Elevers medvirkning

Forelder og lærer nevner ikke eleven som en deltager i de tverrfaglige møtene, men presiserer at eleven involveres i etterkant med planlegging av de individuelle planene. Lærer og koordinator forteller at eleven er med i planlegging av planers innhold og til dels metoder, og bekrefter at eleven involveres til en viss grad. Som tidligere nevnt har eleven erfaring med tverrfaglige, men forteller om utfordringer med at forumet ble for stort, og oppmerksomheten rettet mot seg ble for krevende. Koordinator forklarer at tilbaketrekking ofte er et fremtredende trekk ved elever med bekymringsfullt fravær og dette gjør det vanskelig å fange

elevstemmen. Informantene er samstemte om at problematikken ofte er kompleks og som tidligere nevnt bekrefter forskning kompleksiteten. De voksne, i beste mening og i Barnekonvensjonens navn, kan risikere å pålegge eleven et for stort ansvar hvis forventningen er at hun skal evne å forklare årsakene til eget fravær. På den andre siden kan elever ha en vesentlig innsikt i egne vansker, og være i stand til å bære dette fram. Medvirkning vil i noen grad være avhengig av de to foregående underkapitlene Relasjon og Mestring og tilpasset opplæring. En elev med god relasjon til sine hjelpere og som føler seg mestringskompetent vil i større grad ha evne og kapasitet til medvirkning kontra elever som hverken har gode relasjoner eller opplever mestring, jfr. Lauvås og Lauvås (2007), Røkenes og Hansen (2013) og Glavin og Erdal (2013).

Det er nødvendig å vurdere i alle ledd i tiltak mot bekymringsfullt fravær når, og på hvilken måte, eleven kan være en nyttig bidragsyter i samarbeidet. Dette er krevende, men de profesjonelle hjelperne har et spesielt ansvar for å følge lovgivningen i blant annet Barnekonvensjonen og Helsedirektoratets retningslinjer om brukermedvirkning. Lærer og koordinator i denne undersøkelsen uttrykker begge at de er klar over betydningen av medvirkning, og peker på utfordringen med å ta inn elevstemmen. Kanskje har de profesjonelle lettere for å få forelder på banen som brukerrepresentant. Eleven forteller om en uenighet mellom henne og mor angående når hun er frisk og når hun er for syk til å møte på skolen. Medbestemmelse er viktig, men samtidig har de voksne et overordnet ansvar for å vurdere hva som er barnets beste, og det kan av og til være stikk i strid med det barnet selv mener er sitt eget beste. Her kan man tenke som Kearney (2008) og forsøke å se bak uttrykket og forsøke å finne ut hva som er fraværets funksjon for eleven. Hva oppnår eleven ved å ikke gå på skolen, eller unngår hun noe ved å holde seg hjemme?

#### Medvirkning i tverrfaglig samarbeid

Koordinator framhever at «Vi har veiledet skolen før møtene, men det vi ser da er at da veileder vi ofte på en versjon som skolen eier, og noen ganger når vi har deltatt i møte med foreldrene i etterkant har vi erfart at de har kommet med en helt annen versjon». Videre vurderer koordinator at «Det er så lett å komme i møter å tenke at foreldrene burde gjort så mye annerledes, så jeg prøver å ofte si det til skolene at det er lett å peke på hva disse foreldrene kunne og burde gjort annerledes, men prøv å sett dere inn, hent det dere har av empati, for de er slitne og føler seg mislykka på en måte».

Glavin og Erdal (2013) advarer mot at «Profesjonalisering i samfunnet kan være en alvorlig trussel mot demokratiet fordi samfunnet i sin helhet i økende grad blir avhengig av ekspertenes styring og faglige råd». Koordinator ser også disse utfordringene og presiserer at skolen i enkelte tilfeller har en helt annen forståelse av og forklaring på vanskene, enn hva foreldrene har. Derfor er det viktig at alle møtes ved samme bord slik at ingen får definisjonsmakt over elevens vansker ved bekymringsfullt fravær. Det er viktig å ta inn forståelsen og forklaringen til de som erfarer og opplever vanskene i arbeidet med å finne tiltak mot bekymringsfullt fravær. Dette kan være en utfordring når de profesjonelle møter brukeren. Definisjonsmakta blir ofte tatt av de profesjonelle hjelperne. Kanskje truer brukermedvirkning de ulike fagenes kompetanse som fagenes rett til å definere og bestemme hva problemet består i, og hvilke tiltak som er de beste? Disse spørsmålene reises også i litteraturen av Lauvås og Lauvås (2007) og Bae (1992).

Foreldre har, ifølge Glavin og Erdal (2013), krav på å bli regnet som ressurser for sine barn (s. 68). Forelder i denne undersøkelsen vurderer at hun har blitt involvert i tiltak for eget barn, samtidig som hun fremhever at det var godt å gi seg over til de profesjonelle. Å kunne gi seg over til profesjonelle fordrer trygghet og tillit og er basert på en god relasjon samt et godt arbeid for å trygge hverandre innledningsvis i samarbeidet (Havik et al. 2013). Koordinator er oppmerksom på utfordringene som oppstår i noen tilfeller der samarbeidet ikke er basert på brukermedvirkning og medbestemmelse, og forsøker å bevisstgjøre skolene på at foreldre har behov for å bli tatt på alvor, samt å bli møtt med respekt og empati. En bekymring for et barn, og ikke en mistanke mot at foreldre ikke gjør en god nok jobb, er det beste utgangspunkt for foreldresamarbeid (Glavin & Erdal, 2013). Som beskrevet av Lauvås og Lauvås (2007), Røkenes og Hansen (2013) og Bae (1992) er empati og anerkjennelse av betydning for å utvikle en god relasjon. Gode relasjoner vil igjen gi et fruktbart tverrfaglig samarbeid, der også «foreldrefaget» og «elevfaget» i større grad sidestilles med for eksempel helsefaget og barnevernsfaget (Lauvås & Lauvås 2007).

På den andre siden kan man bli fanget i en harmonitenking hvor det er et mål å være mest mulig enige. Det gir utfordringer med å lykkes med etablering av en felles forståelse for, og tiltak mot, bekymringsfullt fravær. I et etablert system kan det være lite rom for kritikk. Man bør alltid åpne for at andre kan bringe nyttig og verdifull informasjon og forståelse inn i samarbeidet, ikke minst brukeren selv. Lauvås og Lauvås (2007) sier at i tverrfaglig samarbeid vil stadig større tilgang til informasjon og kunnskap, for eksempel gjennom

internett, føre til et større brukertrykk. Dette er en utvikling der brukerne i større grad skaffer seg kunnskap, og dermed får mulighet til mer kontroll over tiltak som gjelder en selv. Dette kan bidra til å styrke brukerens medvirkning og medbestemmelse over eget behandlingsløp som her; tiltak mot bekymringsfullt fravær.

Men hvordan kritisere et system man er avhengig av? Mottaker er avhengig av hjelpernes vilje og evne til å hjelpe. Man kan frykte at hvis man klager eller er uenig vil man ikke få den best mulige behandling eller tjeneste. Tjenesteytneres og systemenes profesjonalitet bør alltid føre til at de forsøker å gi best mulig hjelp til alle bruker eller mottagere jfr. Røkenes og Hansen (2013).

Koordinator presiserer at hele kommunen etterstreber vektlegging av barnekonvensjonen. Brukermedvirkning ivaretas i større grad hvis det er forankret i det kommunale systemet. Forankring politisk og administrativt er avgjørende for gjennomslagskraft i all implementering av verdier og systemer.

Glavin og Erdal (2013) peker på at en metode i samarbeid mellom familien og de kommunalt ansatte kan være å styrke og aktivisere familiens egne ressurser. Hjelperne vil være inspiratorer i å lete etter nettverkets styrker og svakheter. I samsvar med Bronfenbrenners teori presentert i litteraturgjennomgangen bør man i tiltak ikke lete bare i familien, men også i nærmiljøet som for eksempel en flink fotballtrener, eller i systemet omkring eleven som for eksempel kommunale rutiner og prosedyrer (Bø 1995).

#### **4.7 Kort oppsummering**

I dette kapitlet har jeg presentert funn fra min undersøkelse og drøftet funnene opp mot relevant litteratur og tidligere forskning om bekymringsfullt fravær og tverrfaglig samarbeid. I tillegg trakk jeg etterhvert inn mer litteratur og forskning om relasjoner, mestring, tilpasset opplæring og medvirkning da empirien viste at dette var områder som ble løftet fram av aktørene.

Informantene benytter begrepet bekymringsfullt fravær om alle elever som har fravær utover en på forhånd definert grense for bekymring. Definisjonen er åpen for at det kan være ulike og flere årsaker til fraværet. Vi bekymrer oss for en elev, og av det kommer også et ønske om å finne gode løsninger for å hjelpe eleven. Informantene er enige om kompleksiteten ved bekymringsfullt fravær. Det kan være mange faktorer i eleven selv, i elevens oppvekstmiljø eller en kombinasjon av ulike faktorer som påvirker fraværet. Denne helhetstenkninga

formidles av informantene, og den kjenner vi igjen fra litteratur og tidligere forskning. Fokus på risiko- og beskyttelsesfaktorer vil løfte vansken ut av eleven og inn i en helhetlig systemtenkning der man på mange arenaer kan sette inn tiltak for å øke skolenærvær. En felles forståelse av problematikken knyttet til bekymringsfullt fravær vil gi bedre kår for samarbeid videre med gode tiltak.

Tiltak ved bekymringsfullt fravær settes inn når kriteriene fylles for bekymring. Prinsippet for tidlig innsats legges til grunn og en tverrfaglig samarbeidsform benyttes. Denne metodikken er i mine informanternes tilfelle nedfelt i kommunale prosedyrer. Når metodikken benyttes ved tiltak mot bekymringsfullt fravær blir faktorene gode, trygge relasjoner, mestring og tilpasset opplæring samt medvirkning viktig for å lykkes ifølge informantene.

Informantene opplever selve metodikken med tverrfaglig samarbeid som meningsfull, men presiserer at det er avhengig av de overnevnte faktorene. Videre framhever informantene at et godt system må komme alle til gode og ikke være tilfeldig eller personavhengig.





## 5.0 Konklusjon og perspektivering

Hovedfokuset i denne studien har vært hvilken forståelse ulike aktører har av begrepet bekymringsfullt fravær og hvordan ulike aktører vurderer tiltak mot bekymringsfullt fravær. Et poeng med undersøkelsen har vært at både aktører som er mottagere av kommunale tjenester som elev og forelder og utøvere av kommunale tjenester som lærer og koordinator har delt sine vurderinger av tiltak mot bekymringsfullt fravær. Informantene har erfaring med tverrfaglig samarbeid som metodikk ved tiltak mot bekymringsfullt fravær.

Studien bærer preg av mine tolkninger samt min kategorisering. Oppgaven handler i stor grad om møter mellom mennesker. Dette er en uforutsigbar prosess som krever mye av aktørene. Men i disse møtene ligger også mulighetene.

Aktørenes vurderinger som presenteres i denne undersøkelsen kan være nyttig for andre som erfarer bekymringsfullt skolefravær eller som møtes i tverrfaglig samarbeid ved for eksempel bekymringsfullt fravær, både som tjenestemottaker og tjenesteyter. Tverrfaglig samarbeid kan by på muligheter, men også utfordringer. Muligheter og utfordringer handler gjerne om de samme. Hvis man lykkes med å etablere trygge og gode relasjoner har man mange muligheter, mislykkes man byr det på utfordringer. Det sammen kan sies om mestring, tilpasset opplæring og medvirkning, og dette er faktorer som løftes fram som betydningsfulle ved tverrfaglig samarbeid i min undersøkelse.

Prinsippet om tilpasset opplæring skal stå sterkt. Noen av tiltakene beskrevet er allmenngyldige, og studien argumenterer for forebyggende arbeid for å unngå bekymringsfullt fravær. Samtidig plasserer studien seg i det spesialpedagogiske feltet ved at jeg drøfter aktørers vurdering av tiltak for de få som faller ut av ordinær undervisning på grunn av høyt fravær.

Informantenes informasjon løftet mitt blikk opp fra de praktiske tiltakene og over på de mellommenneskelige faktorene som ligger til grunn for tverrfaglig samarbeid som tiltak. Fokuserer man på hva som fremmer god helse og gir individet økt mestring og velvære som beskrevet at Antonovsky – salutogenesen – er mestring, motivasjon, tilpasning og medvirkning viktige faktorer for alle mennesker. Like mangfoldig som årsakssammenhengene ved bekymringsfullt fravær er, vil også mulighetene for gode løsninger være hvis vi benytter den vide tenkningen som beskrevet av blant annet Bronfenbrenner.

Jeg gjør meg i etterkant av undersøkelsen noen tanker om at intervjuguiden min var for omfattende. Jeg hadde etter gjennomførte intervjuer mye stoff, og kunne kanskje vært mer konkret i mine spørsmål til informantene. På den andre siden ga stoffmengden meg mange muligheter og valg, og jeg beveget meg etter hvert et godt stykke bort fra den opprinnelige projektskissa mi. Mitt fokus gikk fra å fokusere på de praktiske tiltakene mot bekymringsfullt fravær til å innse at aktørenes fokus lå på det mellommenneskelige og personlige.

Denne prosessen har gitt meg mye læring, ny og utvidet kunnskap og nyttige erfaringer. Veien har blitt til underveis i prosessen og det ble behov for å revurdere noe av min egen forforståelse, noe som jeg anser for å være naturlig.

For videre arbeid kunne det vært av interesse å sammenligne brukeropplevelsen til de mottar tjenester der man har utarbeidet prosedyrer for samarbeid med brukeropplevelsen til de som mottar tjenester uten en fast struktur omkring samarbeidet. Hvilke tiltaksvurderinger løftes da fram? Vil aktørene da være mest opptatt av de praktiske tiltakene eller det mellommenneskelige? Jeg ser for meg at dette burde være en større kvantitativ undersøkelse for å i større grad kunne generalisere.

Jeg ser også behovet for å utarbeide verktøy for å i større grad klare å fange elevstemmen, og påstår at det kunne vært nyttig tematikk for videre arbeid. Det er en utfordring å få tak i elevstemmen ved tiltak mot bekymringsfullt fravær. Jeg har noe erfaring med verktøyet SRAS-R (School refusal assessment scale, revised), utarbeidet av Kearney og Silverman (1990; Kearney 2002;2006) oversatt til norsk ved Holden og Sällman i 2010. En senere artikkel av Sällman (2011) konkluderer med at skjemaene alene ikke gir tilstrekkelig informasjon om årsakene til skolenekting. Hvilke andre verktøy kan utarbeides eller benyttes?

Avslutningsvis vil jeg si at erfaringene jeg har gjort meg i prosessen med masterstudien vil jeg ta med meg videre, både som lærende menneske, men også i videre yrkesutøvelse.

## Litteraturliste:

- Aagre, W. (2003). *Ungdomskunnskap: hverdagslivets kulturelle former*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Bae, B. (1992). *Erkjennelse og anerkjennelse: Perspektiv på relasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Barnekonvensjonen (online) Hentet 10.07.17 fra: [barneombudet.no/for-voksne/barnekonvensjonen/hele-barnekonvensjonen/#12](http://barneombudet.no/for-voksne/barnekonvensjonen/hele-barnekonvensjonen/#12)
- Befring, E. & Tangen, R. red. (2014). *Spesialpedagogikk* (5. utgave, 2. opplag). Oslo: Cappelen Damm.
- Berg, N.B.J. (2009). *Elev og menneske. Psykisk helse i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Berg, N.B.J. (2012). *Føre var! Forebyggende psykisk helsearbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Bjørndal, V.I. & Vigran, H. (2012). *Tidlig intervensjon i arbeid med skolevegring*. *Spesialpedagogikk* 4, s 30-37.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bøe, I. (2012). *Barnet og de andre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Egger, H.L., Costello, E.J. & Angelo, A. (2003). School Refusal and Psychiatric Disorders: A Community Study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*.
- Fontana, A. & Frey, J. (2000). I S. Kvale & S. Brinkmann (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

- Fog, J. (2004). *Samtalen som utgangspunkt. Det kvalitative forskningsinterview* (2. utg.). København: Akademisk forlag.
- Frostad, P., Pijl, S.J. & Mjaavatn, P.E. (2015). Losing all interest in school: Sosial Participation as a predictor of the intention to leave upper secondary school early. *Scandinavian Journal of Educational Research* (vol. 59).
- Glavin, K. & Erdal, B. (2013). *Tverrfaglig arbeid i praksis. Til beste for barn og unge i Kommune Norge*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Guldvog, B. (2017). Helsedirektørens årstale 23. februar 2017: Tidlig innsats mot ungt utenforskap. Hentet 20.06.17 fra <https://helsedirektoratet.no/nyheter/helsedirektorens-arstale-2017-tidlig-innsats-mot-ungt-utenforskap>.
- Hagtvedt, B. & Horn, E. (2014). Tidlig forebyggende innsats med fokus på språket I E. Befring & R. Tangen (Red.). *Spesialpedagogikk* (5.utg, 2. opplag, s. 563-588). Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Hamar kommune (online) Hentet 06.07.17 fra <https://www.hamar.kommune.no/category7410.html>.
- Havik, T., Bru, E., & Ertesvåg, S. K. (2013). *Parental perspectives of the role of school factors in school refusal. Emotional and Behavioural Difficulties*. doi:[10.1080/13632752.2013.816199](https://doi.org/10.1080/13632752.2013.816199).
- Havik, T., Bru, E., & Ertesvåg, S. K. (2014). *Assessing reasons for school non-attendance*. Scandinavian Journal of Educational Research. doi:[10.1080/00313831.2014.904424](https://doi.org/10.1080/00313831.2014.904424).
- Helsedirektoratet (online) Hentet 10.07.17 fra: <https://helsedirektoratet.no/>.
- Helsetilsynet (2009). *Utsatte barn og unge – behov for bedre samarbeid*. (Rapport fra Helsetilsynet 5/2009). Oslo: Statens helsetilsyn.
- Holden, B. & Sällman, J.I. (2010). *Skolenekting, årsaker, kartlegging og behandling*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Håstein, H. & Werner, S. (2004). *Men de er jo så forskjellige! tilpasset opplæring i vanlig undervisning*. Oslo: Abstrakt.
- Imsen, G. (2014). *Elevers verden*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Ingul, J.M. (2005). *Skolevegring hos barn og ungdom. I Barn i Norge 2005 Se meg!* (Årsrapport om barn og unges psykiske helse). Oslo: Voksne for barn.
- Ingul, J.M., Kløckner, C.A., Silverman, W.K. & Nordahl, H.M. (2011). Adolescent school absenteeism: modelling social and individual risk factors in *Child and Adolescent Mental Health Volume 17, No. 2* s. 93-100. Oxford UK: Blackwell Publishing.
- Irgens, E.J.(2012). Profesjonalitet, samarbeid og læring I M.B. Postholm, *Lærerens læring og ledelse av profesjonsutvikling*. (s. 217-231). Trondheim: Tapir.
- Johannesen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (4.utg.) Oslo: Abstrakt forlag.
- Kearney, C.A. & Silverman, W.K. (1996). The evolution and reconciliation of taxonomic strategies for school refusal behavior. *Clinical psychology: Science and Practice*, 3(4), s. 339-354.
- Kearney, C.A. & Albano, A.M. (2000). *When children refuse school a cognitive-behavioral therapy approach*. New York: Oxford University Press
- Kearney, C.A. (2002). Identifying the function of school refusal behavior: A revision of the School Refusal Assessment Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 24, s. 235–245.
- Kearney, C.A. (2003). *School refusal behavior in youth*. Washington: American Psychological Association
- Kearney, C. A., Lemos, A. & Silverman, J. (2004). The functional assessment of school refusal behavior. *The Behavior Analyst Today*, 5(3), 275-283.  
<http://dx.doi.org/10.1037/h0100040>
- Kearney, C.A., (2008). An interdisciplinary model of school absenteeism in youth to inform professional practice and public policy. *Educational Psychology Review*, 20, s. 257-282.
- Kleven, T.A. (2008). Validity and validation in quantitative and qualitative research. *Nordic Educational Research (Nordisk Pedagogik)*, 28, s. 219-233.
- Kongeriket Norges grunnlov (1814). (online) hentet 13.07.17 fra:  
[https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17-nn#KAPITTEL\\_5](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17-nn#KAPITTEL_5)

- KS veileder (2013). *Taushetsplikt og samhandling i kommunalt arbeid for barn – ungdom – familier*. Oslo: KS/FoU.
- KS Wikipedia (online) Hentet 09.08.17 fra: <https://no.wikipedia.org/wiki/KS>.
- Kunnskapsdepartementet (2015). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Pedlex.
- Kvale, S. (2002). *Interview En introduksjon til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Lassen, L. (2009). *Rådgivning. Kunsten å hjelpe*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Lauvås, K. & Lauvås, P. (2007). *Tverrfaglig samarbeid – perspektiv og strategi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Løw, O. (2006). Den måte læreren definerer barnet på, kan i sin konsekvens blive til virkelighed'. Om AKT-medarbejderen som intern konsulent – mellem servicerende og faciliterende forholdemåder. I *tidsskriftet Unge Pædagoger: 2007, nr.1*, s. 3-14.
- Midthassel, U.V., Bru, E., Ertesvåg, S.K. & Roland, E. (2011). Sårbare barn i barnehage og skole. I U.V. Midthassel, E. Bru, S. Ertesvåg & E. Roland (Red.), *Sosiale og emosjonelle vansker. Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge*. (s. 11-16). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2000). *En skole – to verdener: Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv* (Rapport nr. 11). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. & Hausstatter, R.S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater* (Rapport 9). Hamar: Høgskolen i Hedmark.

NOU 2009:10. *Fordelingsutvalget*. Oslo: Finansdepartementet.

NOU 2015:2. *Å høre til: Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Opplæringsloven (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. 17. juli 1998 nr. 61.

Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene – om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget.

Payne, G. & Williams, M. (2005). Generalization in Qualitative Research. *Sociology vol.39,2* s. 295-314

Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological association.

Postholm, M.B. (2012). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Aschehoug.

Roland, P. Læringsmiljøseneteret (Online) Hentet 06.07.17 fra:

<http://laringsmiljosenteret.uis.no/prosjekt-og-program/ciesl-klasseleiing-teori-til-praksis/siste-nytt/hva-er-implementering-article105804-14280.html>.

Roland, P. & Westergård, E. (Red.). (2015). *Implementering - Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

Røknes, O.H. & Hanssen, P.H. (2013). *Bære eller briste. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Shadish, W.R., Cook, T.D. & Campbell, D.T. (2002). *Experimental and Quasi-experimental Designs for Generalized Causal Inference*. Boston, MA: Houghton Mifflin Company.

Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Soest, V.T. & Hyggen, C. (2013). Psykiske plager blant ungdom og unge voksne – hva vet vi om utviklingen i de siste årtiene. I T. Hammer & C. Hyggen (Red.). *Ung voksen og utenfor – Mestring og marginalisering på vei til voksenliv*. (s. 28-44) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- St.meld. nr. 37 (1992-93). *Utfordringer i helsefremmende og forebyggende arbeid*. Oslo: Sosialdepartementet.
- St.meld. nr. 16 (2002-2003). *Resept for et sunnere Norge*. Oslo: Helse og omsorgsdepartementet.
- St.meld. nr. 16 (2006-2007) ... *og ingen stod igjen – tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St.meld. nr. 8 (2010-2011). *Læring og fellesskap*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St. meld. nr. 26 (2014-2015). *Fremtidens primærhelsetjeneste – nærhet og helhet*. Oslo: Helse- og omsorgsdepartementet.
- Sållman, J.I. (2011). Analyser av årsaker til skolenekting – Eksempler på bruk av School refusal assessment scale, revised (SRAS-R). i *eMagasin for Atferdsanalyse, Årgang 1, Nr. 1*, s. 22–30.
- Tangen, R. (2014). Retten til utdanning for alle I E. Befring & R. Tangen (Red.). *Spesialpedagogikk* (5.utg, 2. opplag, s. 108-127). Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Thagaard, T. (2006). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thambirajah, M.S., Grandison, K.J. & De-Hayes, L. (2008). *Understanding school refusal. A handbook for professionals in education, health and sosial care*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A/S.
- Udir.no (online) Hentet 11.07.17 fra: <https://www.udir.no/>
- Winsvold, A. (2011). *Evaluering av prosjektet: Sammen for barn og unge – bedre samordning av tjenester til utsatte barn og unge*. (Rapport nr. 11) Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.



**Tillegg:**

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og Samtykkeerklæring

Vedlegg 2: Intervjuguiden

Vedlegg 3: Godkjenning NSD



## Vedlegg 1

Informasjonsskriv og Samtykkeerklæring

NTNU

27.09.16

Til informantene

Jeg er masterstudent ved Institutt for pedagogikk og livslang læring, NTNU. Jeg er i gang med en oppgave om bekymringsfullt skolefravær og ønsker å finne ut av hvilke erfaringer dere har med arbeidet med bekymringsfullt fravær i deres kommune.

I den forbindelse ønsker jeg å intervjuer en fraværskordinator, en lærer, en eller et par foreldre og en elev som har erfaring med bekymringsfullt fravær og hjelpe eleven med bekymringsfullt fravær tilbake til skolen?

Svarene jeg får vil bli belyst opp mot aktuell teori på området.

Intervjuene vil vare i omtrent en time og jeg vil ta opp intervjuet med båndopptager.

Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt og anonymisert. Ingen enkeltpersoner vil kunne bli gjenkjent i den ferdige oppgaven. Opptakene vil bli slettet når oppgaven er ferdig, senest september 2017. Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst, uten at du trenger å begrunne dette. Dersom du trekker deg vil all innsamlet data gitt av deg bli slettet.

Er det spørsmål kan jeg nås på følgende telefonnummer: 98 66 21 32 eller på e-post: [liv-janne.syrstad@hotmail.com](mailto:liv-janne.syrstad@hotmail.com). Du kan også kontakte min veileder Per Frostad på følgende adresse [per.frostad@svt.ntnu.no](mailto:per.frostad@svt.ntnu.no)

Mvh Liv Janne Syrstad

---

Jeg samtykker til å delta i undersøkelsen

Dato:

Sted:

Signatur:

For elev: Vi samtykker til at vårt barn deltar i undersøkelsen:

Signatur:

---



## Vedlegg 2

### Intervjuguide

#### Innledning:

- Formålet med intervjuet

Få en forståelse av hvordan begrepet bekymringsfullt skolefravær oppleves/forstås. Samt få innblikk i hvilke tiltak som anses for å være virkningsfulle for å unngå bekymringsfullt fravær.

- Si noe om hva jeg prøver å finne ut noe om
- Anonymitet

Det som sies tas opp på bånd, skrevet ut og anonymisert. Etter at prosjektet er fullført slettes alt materiale, senest september 2017.

- Samtykke

Gå igjennom skjema og få signatur.

#### Problemstilling:

*Hvordan oppleves/forstås begrepet bekymringsfullt skolefravær?*

*Hvilke tiltak anser du som virkningsfulle for å unngå bekymringsfullt fravær og hjelpe eleven med bekymringsfullt fravær tilbake til skolen?*

Dette er en kvalitativ undersøkelse av elevens, foreldres, lærers og fraværskoordinators forståelse av begrepet bekymringsfullt skolefravær og opplevelse av virkningsfulle tiltak.

#### Innledningsspørsmål:

1. Hvem er du? (elev, foreldre, lærer, fraværsteam)
2. Hva er din erfaring med bekymringsfullt fravær?

#### Tema A: Bekymringsfullt fravær

3. Kan du si noe om hva du forstår med begrepet bekymringsfullt fravær?
4. Hva kan ligge til grunn for at elever utvikler bekymringsfullt fravær?
5. Hva kan være med å forebygge at elever utvikler bekymringsfullt fravær?
6. Opplever du at de involverte har samme forståelse for begrepet bekymringsfullt fravær?

## **Tema B: Tiltak**

7. Hvilke tiltak kjenner du til?
8. Hvem initierte tiltak?
9. Hvilke tiltak har fungert? Hvorfor har disse fungert?
10. Hvilke tiltak har ikke fungert? Hvorfor ikke?
11. Hvilken erfaring har du med hvordan tiltak blir fulgt opp?
12. Hvem følger opp tiltak?
13. På hvilket nivå jobbes det med tiltak? Individ og/eller system?
14. Hvilke tiltak kan iverksettes forebyggende?
15. Hvilke tanker gjør du deg om tiltak i forhold til forebygging kontra når vansken har oppstått?

## **Tema C: Tverrfaglighet**

16. Har kommunen felles overordnet mål for hvordan det jobbes med elever som har bekymringsfullt fravær? Hvis ja – beskriv.
17. Hvem kan/bør bistå i arbeidet med bekymringsfullt fravær?
18. Hvilke erfaringer har du med tverrfaglig samarbeid ved bekymringsfullt fravær? (helsesøster, lege, barnevern, BUP, psykisk helse, fraværsteam og lignende).

## **Tema C: Involvering**

19. Hvordan opplevde du samarbeidet? (som lærer, forelder, elev eller fraværsteamkoordinator).
20. Har du tanker om hvordan man bør/kan samarbeide for å lykkes?

## **Avslutningsvis**

Er det noe du vil tilføye eller har du noen kommentarer til tematikken som du ikke føler har blitt belyst?

Hvis du kommer på noe mer kan jeg nås på telefon 98 66 21 32.

Takk for at du ville dele dine erfaringer!

## Vedlegg 3



Per Frostad  
Institutt for pedagogikk og livslang læring NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 20.12.2016

Vår ref: 50603 / 3 / UJ

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 17.10.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

50603	<i>Hvilke opplevelser har de ulike aktørene i en samhandling om bekymringsfullt fravær omkring felles forståelse og nyttige tiltak?</i>
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Per Frostad
Student	Liv Janne Syrstad

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.09.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Ida Jansen Jondahl

Kontaktperson: Ida Jansen Jondahl tlf: 55 58 30 19

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSD's rutiner for elektronisk godkjenning.