

Heidi Christine Bakke

Hvorfor er ikke Henrik på skolen?

En studie om hvordan lærere opplever at skolens rutiner fungerer for å fange opp elever med alvorlig skolefravær

Masteroppgave i sosialt arbeid
Veileder: Lasse Skogvold Isaksen
Mai 2022

Heidi Christine Bakke

Hvorfor er ikke Henrik på skolen?

En studie om hvordan lærere opplever at skolens rutiner fungerer for å fange opp elever med alvorlig skolefravær

Masteroppgave i sosialt arbeid
Veileder: Lasse Skogvold Isaksen
Mai 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for sosialt arbeid



Kunnskap for en bedre verden

Forord

Det er med stor takknemlighet at jeg nå kan levere min master om alvorlig skolefravær på barneskolen. Arbeidet har vært engasjerende og lærerikt, men også til tider krevende. Nå som studien er ferdig, er det mange som fortjener takk.

Først og fremst vil jeg takke min veileder Lasse Skogvold Isaksen for gode tilbakemeldinger og faglig kompetanse, det har vært til stor hjelp.

Takk også til min søster Miriam, som gjorde meg oppmerksom på tematikken og skapte et engasjement hos meg. Jeg vil også takke min søster Kamilla som kun har vært en telefonsamtale unna når ting har vært krevende og jeg har vært frustrert. Jeg hadde heller ikke klart denne «reisen» uten hjelp og støtte fra foreldrene mine. Takk for at dere alle har heiet meg frem!

Videre vil jeg rette en stor takk til informantene som har deltatt i studien. Takk for at dere ville dele deres erfaringer og kunnskap om tematikken. Samtalene med dere var en svært positiv opplevelse for meg.

Jeg vil også rette en spesiell takk til min svoger Per Egil, som tok seg tid til å korrekturlese hele studien og gi innsiktsfulle kommentarer. Tusen takk for at du har lest over hvert tekstutkast og stilt kritiske spørsmål.

Takk alle sammen!

Trondheim, 1. mai 2022

Heidi Christine Bakke

Sammendrag

Denne studien retter oppmerksomhet mot alvorlig skolefravær på barneskolen. Det eksisterer ingen sentral database som tallfester omfanget av fravær i skolen, men en kan anta at omtrent én elev i hver klasse vegrer seg for å gå på skolen, eller står i fare for å utvikle alvorlig skolefravær (Ingul et al., 2019). Studien er basert på kvalitativt intervju med åtte lærere, fra syv ulike barneskoler, hvor alle har erfaring med alvorlig skolefravær. Formålet med studien er å belyse skolens rutiner og hvordan lærere forstår og bruker disse rutinene i arbeidet med alvorlig skolefravær. Problemstillingen er: *Hvordan opplever lærere skolens eksisterende rutiner rundt alvorlig skolefravær på barneskolen?* Systematisk tekstkondensering er anvendt som metode for å analysere datamaterialet. Funnene blir drøftet i lys av tidligere forskning og teorier om inkluderende skole, tidlig inn-prinsippet, det psykososiale miljøet, tilpasset opplæring, foreldre- og tverrfaglig samarbeid, og Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell.

De empiriske funnene viser til at samtlige informanter opplever at skolen har rutiner i arbeidet med alvorlig skolefravær, men få informanter opplever at skolen har en fastsatt handlingsplan eller retningslinjer for hva en konkret skal gjøre dersom en elev har et alvorlig skolefravær. Studiens funn viser at informantene i stor grad vektlegger egenskaper hos elevene når de blir spurt om mulig årsakssammenheng. Videre etterlyser informantene større kunnskap om alvorlig skolefravær, og mer tverrfaglig kompetanse inn i skolen. Empirien viser til ulik praksis for hvor mye fravær en elev må ha før det utløser handling fra skolens side. Videre viser empirien at barnets stemme muligens blir nedprioritert når informantene skal kartlegge elevens fravær. Studiens funn viser at informantene opplever godt samarbeid med foreldre, et trygt skolemiljø og gode relasjoner som avgjørende i arbeidet med alvorlig skolefravær.

Ut ifra studiens funn er det flere elementer en kan peke på som bør forbedres slik at barn og unge kan få rett hjelp til rett tid. De empiriske funnene kan tolkes dit hen at det er nødvendig at den enkelte skole har klare rutiner for hvordan alvorlig skolefravær skal følges opp og hvilke tidsrammer og frister som gjelder. Det handler om å finne frem til en felles forståelse og tydelige rutiner, slik at en kan sikre tidlig inn-prinsippet og forhindre et alvorlig skolefravær allerede i ung alder.

Abstract

This study focuses on severe school absences in primary school. Although there is no national registry that measures the extent of primary school absences, it is reasonable to estimate that around one student in every class is reluctant to attend school or is at risk of becoming chronically absent (Ingul et al., 2019). The study is based on a qualitative interview with eight teachers from seven different primary schools, where all have experienced severe school absences. The study focuses on the school's routines and how teachers understand and use these routines in the work with severe school absences. I pose the following primary question in the study: *How do teachers experience the school's existing routines concerning severe school absences in primary school?* Systematic text condensation is utilized to analyze the data material. Previous research and theories about the inclusive school, the early-in principle, psychosocial environment, personalized teaching, parental and interdisciplinary collaboration, and Bronfenbrenner's ecological systems theories are discussed considering the findings.

The empirical findings indicate that all informants experience that the school has routines in the work with severe school absence, only a few informants experience that the school has an established action plan or guidelines if a student has severe school absence. When asked about a possible causative link, the informants emphasize the student traits, according to the findings of the study. Furthermore, the informants are calling for greater knowledge about severe school absences, and more interdisciplinary competence in the school. The empirical evidence refers to several procedures for determining how much time a pupil must be absent before the school acts. Furthermore, empirical evidence indicates that when informants are asked to map the absence of a pupil, the child's opinion is not prioritized. The study's findings show that the informants experience good cooperation with parents, a safe school environment, and good relationships as crucial in the work with severe school absence.

Several aspects of the study's findings can be identified as areas that could be improved for children to receive appropriate help at the appropriate time. The empirical findings might be understood to suggest that each school should have clear procedures ready for determining how significant a school absence is and what periods and deadlines do apply. It is all about establishing mutual understanding and clear routines so that the early entry principle can be applied and major absences from school may be avoided at an early age.

INNHALDSFORTEGNELSE

Forord	i
Sammendrag	iii
Abstract	v
1.0 INNLEDNING	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Formål, problemstilling og forskningsspørsmål	2
1.3 Presisering og avgrensning av begreper i problemstillingen	3
1.4 Studiens samfunnsaktualitet	4
1.5 Oppbygning av studien	4
2.0 KUNNSKAPSOPPSUMMERING ALVORLIG SKOLEFRAVÆR	6
2.1 Fravær i skolen	6
<i>2.1.1 Dokumentert og udokumentert fravær</i>	7
<i>2.1.2 Hva menes med alvorlig?</i>	7
<i>2.1.3 To ulike forståelsesmodeller for ugyldig fravær</i>	8
2.2 Omfanget av alvorlig fravær i skolen	9
2.3 Konsekvenser av alvorlig fravær	9
2.4 Risikofaktorer for utvikling av alvorlig fravær	11
<i>2.4.1 Faktorer hos individet</i>	12
<i>2.4.2 Faktorer i familien</i>	12
<i>2.4.3 Faktorer i skolen</i>	13
3.0 OPPGAVENS TEORETISKE PERSPEKTIVER	15
3.1 Et systemteoretisk perspektiv	15
3.2 Urie Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell	16
<i>3.2.1 Mikronivået</i>	17
<i>3.2.2 Mesonivået</i>	18
<i>3.2.3 Eksonivået</i>	18
<i>3.2.4 Makronivået</i>	18
<i>3.2.5 Utvidelse av modellen</i>	19
3.3 Skolen som forebyggende instans	19
<i>3.3.1 En inkluderende skole</i>	19

3.3.2 Tidlig inn-prinsippet og fraværsregistrering.....	20
3.3.3 Det psykososiale miljøet.....	22
3.3.4 Tilpasset opplæring	23
3.3.5 Foreldresamarbeid og tverrfaglig samarbeid	24
4.0 METODISK FREMGANGSMÅTE	26
4.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt.....	26
4.1.1 Fenomenologi.....	26
4.1.2 Hermeneutikk.....	27
4.2 Førforståelse.....	28
4.3 Kvalitativ metode	29
4.3.1 Det kvalitative forskningsintervjuet.....	29
4.4 Utvalg og utvalgsriterier	31
4.4.1 Rekruttering av informanter	31
4.5 Gjennomføring av intervjuene	32
4.6 Transkribering.....	33
4.7 Analyse av det kvalitative materialet.....	34
4.7.1 Trinn 1: Få et helhetsinntrykk av materialet	34
4.7.2 Trinn 2: Identifisering og organisering av tekstbiter	35
4.7.3 Trinn 3: Kondensering – fra kode til mening	35
4.7.4 Trinn 4: Sammenfatte betydningen av dette	36
4.8 Studiens kvalitet	36
4.8.1 Reliabilitet	37
4.8.2 Validitet	38
4.9 Forskningsetiske vurderinger.....	39
4.9.1 Forskerrollen.....	39
4.9.2 Fritt informert samtykke	40
4.9.3 Krav om konfidensialitet, anonymisering og taushetsplikt.....	40
4.9.4 Konsekvenser.....	41
4.10 Styrker og svakheter ved metoden.....	41
5.0 PRESENTASJON AV FUNN.....	43
5.1 Fenomenet alvorlig skolefravær.....	43
5.1.1 Sårbarhet hos barnet	44
5.2 Medvirkning.....	45

5.2.1 Elevrollen	46
5.3 Opplevelsen av skolens eksisterende rutiner	47
5.3.1 Registrering og oppfølging av fravær	47
5.3.2 Retningslinjer og handlingsplaner ved alvorlig skolefravær	48
5.3.3 Skole-hjem samarbeidet.....	49
5.3.4 Samarbeid med andre hjelpeinstanser	50
5.4 Godt skolemiljø	51
5.4.1 Å bli sett.....	52
5.5 Forslag til endring	55
6.0 DRØFTING AV FUNN	57
6.1 Fenomenet alvorlig skolefravær	57
6.1.1 Sårbarhet hos barnet	59
6.2 Medvirkning	60
6.2.1 Elevrollen	63
6.3 Opplevelsen av skolens eksisterende rutiner	66
6.3.1 Registrering og oppfølging av skolefravær	66
6.3.2 Retningslinjer og handlingsplaner ved alvorlig skolefravær	67
6.3.3 Skole-hjem samarbeidet.....	68
6.3.4 Samarbeid med andre hjelpeinstanser	70
6.4 Godt skolemiljø	71
6.4.1 Å bli sett.....	72
6.5 Forslag til endring	74
7.0 AVSLUTNING	76
7.1 Tanker om videre forskning på tematikken	79
7.0 LITTERATURLISTE	81
8.0 VEDLEGG	86
8.1 Vedlegg 1: Godkjenning NSD	86
8.2 Vedlegg 2: Informasjonsskriv	87
8.3 Vedlegg 3: Intervjuguide	91

1.0 INNLEDNING

I Norge har alle barn rett og plikt til opplæring, og en stor del av vårt liv skal tilbringes på skolen. Skolen forplikter å levere en opplæring som alle elever vokser på og har nytte av (Opplæringsloven, 1998, §1-1 første ledd). I prinsippet innebærer det at alle barn og unge skal få satt til live sine muligheter for læring og utvikling (Overland & Nordahl, 2013). I dag oppnås ikke det hos alle elever. For enkelte oppleves skolen som så problematisk at de strever med å møte opp og med å være til stede. Ofte inngår årsakene til skolefraværet i et komplekst samspill, hvor flere årsaker påvirker hverandre (Bru & Roland, 2019; Olsen & Holmen, 2018). Det som er felles for elevene er at skolen litt etter litt har blitt et vanskelig sted å være til stede og bli inkludert i.

Alvorlig skolefravær på grunnskolen, og spesielt barneskolen, er det forsket lite på i Norge. Det finnes ingen tall som konkret kan si noe om hvor stort problem alvorlig skolefravær egentlig er i norsk skole (Havik, 2018). Manglende nasjonalt system for registrering av fravær, lite konsekvent begrepsbruk og uklare definisjoner er blant årsakene til det. Tidligere forskning fremhever at det er en sammenheng mellom alvorlig skolefravær i grunnskolen og frafall i videregående opplæring (Frønes & Strømme, 2010; Hernes, 2010). Mye av forskningen rundt frafall på videregående kan derfor være relevant når en diskuterer alvorlig skolefravær på barneskolen.

Rundt om i landet har skoler både egne og felles rutiner for hvordan de skal håndtere fravær som er, eller er i ferd med å bli alvorlig (Rønhovde, 2019). Denne studien undersøker hvordan lærere på barneskolen forstår og bruker skolens rutiner i det forebyggende arbeidet og i håndteringen av det alvorlige fraværet. Lærere er de profesjonsutøverne som arbeider tettest på elevene, det er derfor interessant å belyse tematikken ved deres erfaringer og opplevelser.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Alvorlig skolefravær er fravær som utvikler seg til å bli omfattende, komplekst eller varer over tid. Denne type fravær kan skape negative konsekvenser for barnet og familien, både på kort og lang sikt (Overland & Nordahl, 2013). Studien fokuserer på alle elever som sitter hjemme dag etter dag fordi hjemmet føles tryggere enn skolen, alle barna som ikke får den

hjelpen de skulle hatt, håpet om endring de har gitt opp og følelsen av håpløshet foreldrene trolig sitter med. Tidlig innsats trekkes stadig frem som en sentral faktor på fraværproblematikken (Havik, 2018; Thambirajah et al., 2008; Utdanningsdirektoratet, 2020a). Likevel ser vi at grunnskoleelever ikke er beskyttet av gode nok rammer, retningslinjer og lovverk som forhindrer alvorlig skolefravær i ung alder (Briseid et al., 2018). Studien ønsker derfor å undersøke hvordan lærere på barneskolen opplever og bruker skolens rutiner i arbeidet med alvorlig skolefravær. Forskning viser at manglende kunnskap om alvorlig skolefravær i skolen og i hjelpeinstansene, kan føre til at det tar lang tid før problematikken oppdages og at hjelpen kommer for sent (Havik et al., 2014). For meg som barnevernspedagog er det relevant å få innblikk i lærernes opplevelse av skolens rutiner i arbeidet med alvorlig skolefravær, slik at en kan være med på å sikre tidlig innsats. Enten ved å direkte arbeide med elevene som miljøterapeut på skole, eller ved ansatt i en av hjelpeinstansene som bistår skolen i arbeidet med alvorlig skolefravær.

1.2 Formål, problemstilling og forskningsspørsmål

Denne masteroppgaven retter fokuset mot alvorlig skolefravær på barneskolen. Formålet med studien er å belyse skolens rutiner og hvordan lærere forstår og bruker disse rutinene i arbeidet med alvorlig skolefravær. Problemstillingen er: *Hvordan opplever lærere skolens eksisterende rutiner rundt alvorlig skolefravær på barneskolen?*

Videre søker studien å gi svar på noen konkrete forskningsspørsmål knyttet til problemstillingen:

1. Hvordan opplever lærere som profesjonsutøvere fenomenet alvorlig skolefravær?
2. Hvordan forstår og bruker lærere skolens rutiner i det forebyggende arbeidet?
3. Hvordan opplever lærere skole-hjem samarbeidet?

Det er viktig å belyse temaet og besvare problemstillingen, slik at en kan rette fokus mot barneskolen som en grunnleggende forebyggende arena i arbeidet med alvorlig skolefravær. Ved å sette søkelys på skolens rutiner og hvordan lærere forstår og bruker disse rutinene, kan en forhåpentligvis sikre tidlig innsats. I dette arbeidet vil det også være viktig for meg som

fagperson, og andre profesjonsutøvere som jobber tett på alvorlig skolefravær, å opparbeide seg kunnskap og kompetanse på området.

1.3 Presisering og avgrensning av begreper i problemstillingen

En av årsakene til at alvorlig skolefravær er lite forsket på i Norge, er den manglende enhetlige begrepsbruken og uklare definisjoner (Overland & Nordahl, 2013). Skolevegning er det mest brukte begrepet på problemområdet. Begrepet kan gi uttrykk for at eleven ikke ønsker å gå på skolen, og at det er eleven som må endre seg. En slik forståelse av elevens fravær er uheldig, da eleven ofte ønsker å gå på skolen, men ikke klarer (Statped, 2020). Denne studien går derfor bort fra begrepet skolevegning og benytter heller begrepet alvorlig skolefravær, som åpner opp for at en må utforske årsaksforholdene individuelt.

Alvorlig skolefravær er et stort problemområde med mange ulike innfallsvinkler. Studien belyser problematikken ved hvordan lærere og skolen forstår dette problemet. Forskning viser uklarhet med tanke på hvordan vi definerer alvorlig skolefravær. I denne studien blir alvorlig skolefravær betegnet som fravær som utvikler seg til å bli omfattende, komplekst eller varer over tid (Overland & Nordahl, 2013). I kapittel 2 tar vi et dypdykk inn i problemområdet. Studien er avgrenset til å omhandle alvorlig fravær for de elevene som hovedsakelig synes det er vanskelig å gå på skolen, eller være til stede hele dagen, grunnet emosjonelt ubehag eller angst. Det vil si at elever som ikke kommer på skolen grunnet kjedsomhet eller søken etter andre aktiviteter utenfor skolen, og elever som har en overdreven bekymring for å være borte fra foreldrene, ikke er en del av denne studien. Årsaken til avgrensningen er at fraværet til disse elevene ikke nødvendigvis er relatert til faktorer i skolen. Dette utdypes senere under kapittel 2.1.3.

Rundt om i landet har skoler både egne og felles rutiner, retningslinjer og handlingsplaner for forebygging, oppfølging og tiltak av fravær som er, eller er i ferd med å bli alvorlig (Rønhovde, 2019). Det gjelder også skolene som er med i denne studien. Studien undersøker derimot i hvor stor grad rutinene blir forstått og hvor nyttige de oppleves i arbeid med alvorlig skolefravær.

1.4 Studiens samfunnsaktualitet

Etter 20 års intenst arbeid for å forhindre frafall fra videregående opplæring, er vi ikke kommet nærmere en løsning. Forskning viser at det er en sammenheng mellom alvorlig skolefravær i grunnskolen og frafall i videregående opplæring, og tidlig innsats trekkes stadig frem som en sentral del av løsningen (Briseid et al., 2018; Frønes & Strømme, 2010; Hernes, 2010). I stor grad er det de kunnskaper og ferdigheter eleven får med seg fra grunnskolen, som i sterkeste grad bidrar til hvordan han eller hun lykkes i det videre utdanningsløpet, i arbeidslivet og på andre fellesskapsarenaer i samfunnet (Overland & Nordahl, 2013).

Gudmund Hernes skrev allerede i 2010 i Fafo-rapporten *Gull av gråstein*, at høyt fravær i grunnskolen følges av frafall i videregående opplæring. I rapporten kommer det frem at høyt fravær resulterer i faglige problemer og lite mestringsfølelse. Hernes (2010) presiserer at en må sette inn tiltak i grunnskolen, for å kunne motvirke frafall. Likevel ser vi gang på gang at grunnskoleelever ikke er beskyttet av gode nok rammer, retningslinjer og lovverk som forhindrer alvorlig skolefravær i ung alder (Briseid et al., 2018). Kvaliteten på grunnskoletilbudet vil ha stor betydning for livsløpet til eleven, det er derfor viktig å ta tak i fraværproblematikken tidlig og jobbe for å fremme skolenærvær.

1.5 Oppbygning av studien

Kapittel 1 består av innledning, bakgrunn for valg av tema, presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål, presisering og avgrensning av begreper, studiens samfunnsaktualitet og en oversikt over hvordan studien er bygget opp.

I kapittel 2 presenteres tidligere forskning og relevant litteratur. Det blir redegjort for fenomenet alvorlig skolefravær, omfanget, konsekvenser og risikofaktorer.

I kapittel 3 blir studiens teoretiske perspektiver presentert. Kapitlet tar for seg det teoretiske rammeverket, nemlig systemteori. Det blir redegjort for Bronfenbrenner (1979) sin bioøkologiske modell, som her har vært et viktig bidrag. Til slutt tar kapitlet for seg skolens som forebyggende instans.

I kapittel 4 presenteres den metodiske tilnærmingen og metodiske gjennomføringen av studien. Studiens vitenskapsteoretiske perspektiv og bakgrunn for valg av studiens design beskrives. Det gis videre en beskrivelse av utforming av intervjuguide, fremgangsmåte og rekruttering av informanter. Deretter redegjøres det for hvordan datamaterialet har blitt bearbeidet og analysert. Avslutningsvis i kapitlet diskuteres studiens kvalitet, samt hvilke etiske betraktninger som gjelder for studien.

Kapittel 5 tar for seg presentasjon og drøfting av funn i lys av studiens teoretiske referanseramme. Inndeling av resultatene er gjort ut fra fem hovedtemaer; *fenomenet alvorlig skolefravær, medvirkning, opplevelsen av skolens eksisterende rutiner, godt skolemiljø og forslag til endring*. Disse temaene samsvarer også med forskningsspørsmålene som ble presentert under kapittel 1.

I kapittel 6 konkluderes resultatene gjennom avsluttende refleksjoner omkring studiens problemstilling og det empiriske og teoretiske grunnlaget som ble presentert i kapittel 2 og 3. Deretter gis det forslag til videre forskning på området.

2.0 KUNNSKAPSOPPSUMMERING ALVORLIG SKOLEFRAVÆR

I dette kapittelet presenteres relevant litteratur og tidligere forskning om alvorlig skolefravær. Først redegjøres det for fravær i skolen og hva som menes med alvorlig fravær. Deretter belyses omfanget og konsekvenser av alvorlig skolefravær. Videre presenteres fraværet ut fra helhetsperspektivet og omtaler risikofaktorer ved barnet, familien og skolen.

Litteraturen som er anvendt og den tidligere forskningen som vises til, er tilegnet ved bruk av databaser som Oria, Google Scholar og utdanningsforskning. I tillegg er oppslagsverket Lovdata og tidsskriftene *bedre skole* og *skolepsykologi*, anvendt. Søkeordene som er benyttet er hovedsakelig «skolefravær/alvorlig skolefravær/skolevegring/skolfrånvaro/severe school absences/school refusal/school non attendance», «barneskole/grunnskole», «rutiner/handlingsplan/forebygging», både alene og i kombinasjon. Disse søkeordene ble utgangspunktet for videre søk av aktuell litteratur. Det er også funnet relevant litteratur gjennom referanser i bøker eller artikler man fant betydningsfulle.

2.1 Fravær i skolen

Skolefravær er en bred kategori, som omhandler alle elever som er borte fra skolen. Det omfatter fravær på hel- og deltid (Statped, 2020). Det er helt normalt at et barn har fraværsdager i løpet av et skoleår. Årsakene kan være mange, og lengden på fraværet kan variere. Derimot så er stort fravær en betydelig faktor for senere frafall i skolen (Hernes, 2010). Det er et av motivene til at Utdanningsdirektoratet (2020b) har bestemt at alt fravær skal registreres og at alle skoler skal ha et forsvarlig system for føring av fravær.

Bestemmelsen er regulert av §§ 3-38 og 3-45 i lov om grunnskolen og den videregående opplæring, og gjelder alt fravær. Det vil si at både dokumentert og udokumentert fravær skal registreres. Fra og med 8. trinn skal fraværet føres på vitnemålet og det skal føres i dager og timer. Det blir presisert i loven at enkelttimer ikke kan gjøres om til hele dager. Årsaken er at fravær i enkelttimer gir annen informasjon enn fravær i hele dager (Overland & Nordahl, 2013). Grunnet opplæringsplikten i grunnskolen er det kun to typer dokumentert fravær som godtas og som er gyldige. Enten må fraværet ha helsemessige årsaker eller så må fraværet skyldes innvilget permisjon etter opplæringslovens § 2-11. Fravær utenom dette regnes som ugyldig (Overland & Nordahl, 2013).

2.1.1 Dokumentert og udokumentert fravær

Fravær deles ofte inn i to kategorier: gyldig og ugyldig. Det gyldige fraværet omhandler sykdom, skade eller permisjon i forbindelse med ferie eller andre spesielle hendelser (Havik, 2018). Ugyldig fravær er en samlebetegnelse for alle typer fravær som ikke er dokumentert, det er fraværet som blir omtalt som «skulk» (Thambirajah et al., 2008). Som nevnt tidligere kan alle elever med mye fravær komme i faresonen for frafall før fullført videregående opplæring. I denne sammenhengen spiller det ingen vesentlig rolle om fraværet er juridisk gyldig eller ugyldig (Briseid et al., 2018). Klare regler for hva som er gyldig og ugyldig fravær er nødvendig, men ikke tilstrekkelig betingelse for å redusere fravær fra undervisningen (Overland & Nordahl, 2013). Denne studien handler om fravær som er alvorlig og hva som kan gjøres for å øke nærvær og deltakelse i skolen. Problematikken er gjeldende uavhengig av ugyldig eller gyldig fravær. I avsnittet under skal vi gå dypere inn på hva som ligger i begrepet «alvorlig».

2.1.2 Hva menes med alvorlig?

Skolefravær innebærer for de fleste barn og unge ofte enkeltdager eller kortere perioder med sykdom. Denne type fravær forårsaker sjeldent problemer på kort eller lang sikt, og er derfor ikke problematisk. Alvorlig fravær derimot er fravær som utvikler seg til å bli omfattende, komplekst eller varer over tid. Denne type fravær kan skape negative konsekvenser for barnet og familien, både på kort og lang sikt (Overland & Nordahl, 2013). Elever med ugyldig fravær blir gjerne tidligere synlige, og skolen handler raskere. Elever med høyt gyldig fravær derimot kan lenge gå under radaren uten å bli sett (Briseid et al., 2018). Skolen godtar gjerne fraværet dersom foreldrene bekrefter sykdom, og det iverksettes ikke tiltak for å øke nærværet. Utfordringen er at konsekvensene av fraværet er like negativt for eleven som er syk.

Det er ingen definert grense for når skolefravær blir alvorlig skolefravær. Likevel kan en si at fraværet har blitt problematisk der en ser at fraværet vedvarer eller øker (Thambirajah et al., 2008). Flere kommuner har laget retningslinjer som sier at 10% fravær er bekymringsfullt og dermed skal utløse tiltak (Briseid et al., 2018). En forventning om minst 90% tilstedeværelse vil ruste elever og foresatte til å møte den nye fraværsgrensen i videregående opplæring. I forskning baserer man seg gjerne på Kearneys (2008) definisjon av «alvorlig skolefravær»: 1)

hyppig, men i en kortere periode. Det vil si der barnet mangler minst 25% av skoledagene de siste 14 dagene. 2) Mindre hyppig, men over en lengere periode. Minimum 10 dagers fravær over en 15 ukers periode. Og/eller 3) i løpet av de siste to ukene viser eleven store problemer med å komme seg på skolen, som i stor grad påvirker familiens hverdag.

2.1.3 To ulike forståelsesmodeller for ugyldig fravær

Det er nødvendig med en begrepsavklaring for å kunne differensiere to ulike forståelsesmodeller for ugyldig fravær, da elever som er ugyldig borte fra skolen omfatter ulike problematikk. Skulk er et begrep som gjelder elever i grunnskolen, da begrepet er knyttet til en plikt til skolegang (Havik, 2018). Det er i prinsippet ingen forskjell mellom skulk i grunnskolen og ugyldig fravær i videregående opplæring. Likevel er ugyldig fravær en bedre betegnelse på videregående skole, da en rett til opplæring innebærer en svakere forpliktelse om nærvær i videregående opplæring. Amundsen et al. (2020) poengterer at skulk handler om at eleven velger å gjøre noe annet enn å gå på skolen. Derfor er skulk et begrep som retter oppmerksomheten mot atferd, det vil si det faktum at eleven ikke møter på skolen. Årsaken til at eleven skulker, er at de av ulike grunner ikke vil delta i undervisningen. Blant annet kan det handle om trivsel i klassen, at de er i opposisjon til autoriteter, svak skolemotivasjon, høy stressbelastning, manglende faglig motivasjon, i tillegg til forhold knyttet til skolen og undervisningen samt hjemmeforhold (Havik, 2021). Et sentralt poeng her er at elever som skulker velger bort skolen, til fordel for andre gjøremål. Noe forskning viser paradoksalt nok til at elever som skulker, ofte trives bra på skolen, samt at de har et ønske om å fortsette i videregående opplæring etter grunnskolen (Mounteney & Johannessen, 2009).

For noen barn blir skolehverdagen så vanskelig at de strever med å møte opp. Ikke fordi eleven ikke ønsker å være på skolen, men rett og slett fordi eleven ikke klarer (Statped, 2020). Fenomenet alvorlig skolefravær er en tilnærming til ugyldig fravær som i større grad retter oppmerksomheten mot emosjonelle forhold. Somatiske plager blir av flere forskere nevnt som spesielt viktige indikatorer (Havik, 2018; Kearney, 2008). Ved å droppe skolen unngår barna det emosjonelle og fysiske ubehaget. Gjentatte ganger opplever foreldre at barna ikke vet hvorfor de ikke vil på skolen, de bare «føler seg dårlige». I mange tilfeller er årsakene sammensatte og komplekse (Statped, 2020). Det er store endringsmuligheter i systemene

elevene er en del av, og det er denne forståelsesmodellen for ugyldig fravær studien setter søkelys på.

2.2 Omfanget av alvorlig fravær i skolen

I Norge er det forsket lite på alvorlig skolefravær på barneskolen, det er det flere årsaker til. Et viktig aspekt er knyttet til den manglende enhetlige begrepsbruken gjennom begreper som skolevegring, skulk, skolefobi og ugyldig fravær (Havik, 2021). Et annet viktig aspekt er at det ikke eksisterer noen sentral database som tallfester omfanget av fravær i skolen. Verken utdanningsdirektoratet, kunnskapsdepartementet, statistisk sentralbyrå eller kommunene har i dag oversikt over fraværet i barne- og ungdomsskolen (Mejlbo, 2022). Dataen som foreligger stammer i hovedsak fra studier fra enkelte skoler, som til dels har ulik praksis når det gjelder fraværsregistrering (Overland, & Nordahl, 2013). Det gjør det vanskelig å få et reelt bilde av omfanget av alvorlig skolefravær. Likevel vil ulike studier til sammen gi et bilde av omfanget av alvorlig fravær i norsk skole. Tall innhentet fra 32 kommuner tyder på at på landssnitt var 22 000 elever i grunnskolen borte i mer enn en måned (Mejlbo, 2022). I en studie gjennomført av Ingul et al. (2019) fremkommer det at en kan anta at omtrent én elev i hver klasse vegrer seg for å gå på skolen, eller står i fare for å utvikle alvorlig skolefravær. Skoler og pedagogisk-psykologisk tjeneste melder også ifra om en økende tendens av skolefravær (Havik, 2018).

Litteraturen om skolefravær har opp gjennom vært dominert av forklaringsmodeller som har hatt et individ- og familieorientert perspektiv. I løpet av de siste årene har skolens sentrale rolle, når det gjelder skolefravær, fått mer oppmerksomhet (Olsen & Holmen, 2018). Tidlig innsats trekkes stadig frem som en sentral faktor (Havik, 2018; Thambirajah et al., 2008; Utdanningsdirektoratet, 2020a). Likevel ser vi gang på gang at grunnskoleelever ikke er beskyttet av gode nok rammer, retningslinjer og lovverk som forhindrer alvorlig skolefravær i ung alder (Briseid et al., 2018). Denne studien belyser derfor skoleperspektivet, og undersøker hvordan lærere opplever skolens eksisterende rutiner i arbeidet med alvorlig skolefravær.

2.3 Konsekvenser av alvorlig fravær

Høyt skolefravær vil kunne påvirke barn og unges emosjonelle, sosiale og faglige utvikling i negativ retning. Kontinuerlig skoleoppmøte og -deltakelse er et grunnleggende element for at

barn skal kunne utvikle sosial kompetanse, faglige og språklige ferdigheter og gode relasjoner (Rønhovde, 2019). I tillegg tar elever som er vant til å komme presis på skolen og holde ut gjennom skoledagen, med seg disse gode vanene inn i voksenlivet. Elever med høyt skolefravær mister disse mulighetene. Både på kort og lang sikt vil høyt skolefravær ha negative konsekvenser for barnet og familien. De kortsiktige konsekvensene er tap av læring og sosial kontakt, redusert selvtillit og manglende tro på egne evner og ressurser (Amundsen, 2019). Videre kan høyt skolefravær også resultere i lav «skolekondis», som vil si at eleven får svekket utholdenhet når det kommer til skolearbeid og skolerelatert press/stress (Lie, 2021). Over tid vil varig fravær kunne medføre alvorlige konsekvenser for barn og unges utvikling (Havik et al., 2014). Elever med vedvarende fravær er mer utsatt for å utvikle andre vansker og utfordringer i livet. De langsiktige konsekvensene er frafall fra videregående opplæring, sosialt utenforskap, psykisk uhelse, utfordringer i arbeidslivet, økonomiske problemer og fare for å utvikle problemer med rus og kriminalitet (Kearney, 2008). I tillegg er høyt sykefravær en annen konsekvens på grunn av et langvarig negativt mønster (Overland & Nordahl, 2013). Utover de individuelle utfordringene kommer ringvirkningene i familien, «smitteeffekt» til yngre søsken og samfunnets tap av virksomme unge voksne (Briseid et al., 2018).

Skolen har en intensjon om å kunne bidra til noe i fremtiden for den enkelte og for samfunnet. Kunnskapene og ferdighetene som tilegnes i skolen, skal for det enkelte individ være et grunnlag for deltakelse i arbeidslivet og bidra til at den enkelte også blir i stand til å ta vare på seg selv og andre på en best mulig måte (Overland & Nordahl, 2013). Det er svært utfordrende for både enkeltindividet og samfunnet når vi i dag ikke lykkes med dette, fordi utdanning betyr stadig mer for hvordan vi får det i livet (Frønes & Strømme, 2010). Forskning belyser at elevenes læringsutbytte fra grunnskolen er faktoren som i høyest grad forklarer hvorfor elever gjennom videregående opplæring ikke oppnår studie- eller yrkeskompetanse (Frønes & Strømme, 2010). Thambirajah et al. (2008) presiserer at en av de mest betydelige konsekvensene av høyt skolefravær, er det de kaller *den negative sirkel*. Det omhandler økende angst for å komme tilbake til skolen, grunnet høyt skolefravær. Tilbakeføring til skolen kan bli mer krevende enn den var i første omgang, da det utvikles nye årsaker til videre fravær. Slike årsaker omtaler Bru og Roland (2019) som opprettholdende faktorer. Disse faktorene kan føre til at problematikken blir mer kompleks, da barnet blant annet faller etter i skolearbeid. Barnet kan oppleve en frykt for å ikke mestre skolearbeidet. Denne frykten kan føre til en ny årsak til fraværet. Videre kan en annen opprettholdende faktor være at barnet

opplever sosial isolasjon etter langt fravær. Barnet kan miste kontakten med klassekamerater når er en mye borte fra skolen, noe som igjen kan føre til at det mest krevende med å komme tilbake til skolen er en plutselig frykt for å møte de en går i klasse med (Bru & Roland, 2019).

2.4 Risikofaktorer for utvikling av alvorlig fravær

I 1889 ble skoleplikt for alle lovfestet, siden den tid har skolefravær vært et problem. Etter hvert som fraværet ble et reelt problem, kom behovet for forskning på området (Kearney, 2003). Historisk har fravær blitt forstått gjennom et individperspektiv, det vil si at fokuset har vært rettet mot problemer som lå hos barnet selv (Olsen & Holmen, 2018). Forskere oppdaget etter hvert flere faktorer, i tillegg til barnet, som kan føre til alvorlig skolefravær. Behovet for å avdekke faktorer og se disse i sammenheng gjorde seg gjeldende. Forskere var nå nødt til å se problematikken ut fra et helhetsperspektiv. Olsen og Holmen (2018) hevder at ved å se problematikken ut fra et helhetsperspektiv ser man etter årsaker til skolefravær både hos det enkelte individ, og de ulike miljøene som omgir individet. Ofte inngår årsakene til skolefraværet i et komplekst samspill, hvor flere årsaker påvirker hverandre. Forskning har likevel avdekket noen fellestrekk og kjennetegn hos mange elever med alvorlig fravær (Friberg et al., 2015).

Skolefaktorer har i nyere tid blitt prioritert noe mer i forskning om fravær. Forskingen peker på at en er nødt til å også se på faktorer utenfor barnet, for å kunne forklare ulike utfordringer barn har (Overland & Nordahl, 2013). Forskning belyser at skolen inneholder flere risikofaktorer for utvikling av alvorlig skolefravær. Bru og Roland (2019) viser til at barns utfordringer kan oppstå i samspill mellom både individuelle faktorer og miljøfaktorer. Risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer kan beskrives som faktorer som påvirker om en elev utvikler alvorlig skolefravær eller ikke. Gjennom forskning ser vi at balansen mellom risiko- og beskyttelsesfaktorer har større betydning, enn enkeltstående risikofaktorer (Bru & Roland, 2019; Kvello, 2015). Thambirajah og kollegaer (2008) deler risikofaktorene for utvikling av alvorlig fravær inn i tre kategorier; faktorer hos individet, faktorer i familien og faktorer i skolen. Dette skal vi nå se nærmere på.

2.4.1 Faktorer hos individet

Barnets personlige egenskaper kan bidra til utviklingen av alvorlig skolefravær. Flere av barna som utvikler alvorlig skolefravær beskrives som innesluttet, med lav selvtillit og selvfølelse. Havik (2018) skriver at elevene kan oppleve utfordringer i det sosiale samspillet og få jevnaldrende relasjoner. Videre poengterer Amundsen et al. (2020) at barna kan være usikre omkring egen evne til å fullføre oppgaver, de kan bli overveldet av stress og engstelige.

Noen elever har flere vansker utover skolefraværet (Statped, 2020). Forskning viser at individuelle faktorer i form av blant annet angst, lærevansker og depresjon, ofte er relatert til alvorlig skolefravær (Amundsen, 2020). Alene fører ikke lærevansker og språkvansker til alvorlig skolefravær, men kan oppstå som et resultat av manglende tilrettelegging (Havik, 2018). Videre kan mange elever med autismespekterforstyrrelser oppleve skolen som uforståelig og meningsløs. Uforutsigbarhet, raske endringer og uoversiktlige miljøer kan føre til at disse elevene faller ut av skolen (Friberg et al., 2015).

Noen av barna med alvorlig skolefravær lider av fysisk eller psykisk sykdom. De fysiske plagene handler blant annet om somatiske plager som vondt i magen, hodepine eller trøtthet. Psykisk sykdom derimot kan her blant annet handle om depresjon, angst, atferdsforstyrrelse, lav sosial kompetanse og prestasjonsangst (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Viktige forutsetninger for å utvikle eller ikke utvikle psykiske vansker, er ifølge forskning individuelle egenskaper i tillegg til miljømessige faktorer (Kvelling, 2015; Lie, 2021). Godt dokumentert er det at angstlidelser utvikler seg på grunn av forskjeller i barns biologiske personlighet. Det vil si at egenskaper ved barnet som øker risikoen for utviklingen av psykososiale vansker, har et biologisk/genetisk grunnlag. Her er det snakk om barnets individuelle kjennetegn, blant annet lav selvoppfatning og selvverd, svake mestringsferdigheter, mangel på individuelle ferdigheter og ustabile emosjonelle tilstander (Lie, 2021).

2.4.2 Faktorer i familien

Mange barn og unge lever under oppvekstvilkår i hjemmet som er uheldig for deres utvikling (Overland & Nordahl, 2013). Det kan være snakk om familier som er utrygge, konfliktfylte og ustabile. Faktorer i familien som sterkest bidrar til risiko for fravær er mangel på tilsyn og

omsorg fra foresatte, og misbruk hos foresatte (Friberg et al., 2015). Noen foresatte har liten evne til å sette grenser og stille krav, som igjen kan gjøre det vanskeligere å håndtere problemer som oppstår. Andre medvirkende faktorer i familien kan være foresattes utdanning, holdninger til utdanning og deres engasjement for barnet skole (Havik, 2018). Videre viser forskning at familieforandringer som økonomiske problemer, arbeidsledighet, skilsmisse eller nyfødte søsken, er faktorer som kan øke risikoen for skolefravær (Havik, 2018; Ingul et al., 2019; Kearney, 2008). Ingul et al. (2019) fremhever at også angst og depresjon hos foresatte ser ut til å ha innvirkning på tematikken. Det kan gjelde i de tilfeller hvor foreldrene er overbeskyttende eller engstelige. Foreldrene kan ha vanskeligheter med å presse barnet til å gå på skolen når barnet uttrykket er ønske om å være hjemme, i tillegg til at det kan bidra til at barnet blir enda mer engstelig (Havik, 2021).

2.4.3 Faktorer i skolen

Det psykososiale miljøet på skolen er avgjørende for elevers trivsel eller mistrivsel. Gjennom forskning ser vi at skolemiljøet er av stor betydning for fravær (Kearney, 2008). Skolen kan være en arena for læring, mestring og glede, men for noen barn er skolen kun en kilde til stress, uro og angst (Bru & Roland, 2019). Statped (2020) beskriver at det i disse tilfelles utvikles en form for unngåelsesatferd, der eleven beskytter seg selv fra negative følelser og opplevelser, ved å unngå å dra på skolen. Andre risikofaktorer i skolen kan blant annet knyttes til relasjoner mellom jevnaldrende, forhold mellom elev og lærer, klasseledelse, undervisningens innhold og struktur, håndhevelse av regler, samt krav og forventninger til elevene (Overland & Nordahl, 2013). I tillegg kan det være manglende strukturer for registrering og oppfølging av elevenes fravær. Ved å etablere hensiktsmessige læringsmiljøer og en godt strukturert og tilpasset undervisning, kan elevens læring og atferd påvirkes i en positiv retning (Overland & Nordahl, 2013).

Overland og Nordahl (2013) legger vekt på at det er en rekke sammensatte og komplekse faktorer som er med på å forme og opprettholde problematikken, blant annet svakt læringsutbytte og mistrivsel. Noen elever føler at det er manglende engasjement fra lærere, at de ikke blir sett eller at de er uønsket i timen (Havik, 2018). Videre belyser Friberg et al. (2015) at mangel på tilpasset opplæring, utydelig mål, redusert følelse av medvirkning i skolehverdagen, og lærernes lave forventninger til elevene, kan øke risikoen for fravær. Høye,

faglige krav og frykten for å mestre kan også være en risikofaktor. Situasjoner hvor eleven må eksponere seg i form av prøver eller fremføringer kan være vanskelig for noen barn, for det synliggjør hvilke elever som mestrer og hvilke som ikke gjør det. Havik (2018) poengterer at også eksponering i gymtimer, svømmetimer og garderobesituasjoner, kan være svært vanskelig for noen elever som sliter med dårlig kroppsbilde. For disse elevene vil dette være en ekstra belastning.

Videre kan risikofaktorer i skolen være knyttet til overganger. Det kan blant annet være snakk om overgang mellom barnehage og skole, fra et klassetrinn til et annet, fra ferier og oppstart etter langtidssykefravær og bytte av skole (Thambirajah et al., 2008). Det kan også være snakk om overganger til friminuttene. Her kan læreren bidra til å tilrettelegge for aktiviteter, slik at det blir tydelige og oversiktlige overganger. I tillegg kan bruken av vikarer forårsake stress for enkelte elever, og dermed være en risikofaktor (Havik et al., 2014). Alle elever vil ha utbytte av en høyere grad av forutsigbarhet og trygghet ved endringer og overganger, men særlig viktig er det for de elevene som er sensitive, engstelige og utrygge (Havik, 2018).

3.0 OPPGAVENS TEORETISKE PERSPEKTIVER

I dette kapittelet presenteres de teoretiske perspektivene som ligger til grunn for masteroppgaven. Det teoretiske rammeverket for denne studien tar utgangspunkt i et systemteoretisk perspektiv. Forståelsen av alvorlig skolefravær er avgjørende for hvordan problemet blir løst. Problemforståelsen har ofte blitt sett gjennom et individperspektiv, gjerne med en forståelse av at flere elevers atferd burde vært annerledes. Et systemteoretisk perspektiv kan sette ansatte i skolen i stand til å finne gode løsninger på små og store problemer (Overland & Nordahl, 2013). Det hjelper oss til å forstå alvorlig skolefravær som en del av et større system, ikke kun individbasert. Havik (2018) og Kearney (2008) belyser at faktorer hos både individet, familien og skolen påvirker utviklingen av alvorlig skolefravær, derfor ser man det nødvendig med et systemteoretisk perspektiv. Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell har vært et viktig bidrag i systemteorien. Utviklingsmodellen hjelper oss til å forstå sammenhengen mellom de ulike systemene, da modellen synliggjør barn og unges utviklingsprosess i interaksjon og samhandling med mennesker i ulike miljøer, settinger og systemer (Olsen & Holmen, 2018). Bakgrunnen for det utviklingsøkologiske perspektivet er at interaksjonen mellom menneskets utvikling, miljøet rundt mennesket og interaksjonen mellom disse, blir vektlagt (Bronfenbrenner, 1979). Forståelsen av alvorlig skolefravær, gjennom en utviklingsøkologisk forståelse, retter fokus både mot eleven, men også systemet eleven er en del av (Overland & Nordahl, 2013). I siste del av kapittelet presenteres forskning knyttet til skolen som forebyggende instans. Her skal vi gå dypere inn på hvordan skolen kan arbeide forebyggende mot alvorlig skolefravær på barneskolen.

3.1 Et systemteoretisk perspektiv

Systemteori er en samlebetegnelse for teorier som setter søkelys på hvordan mennesker oppfører seg i samspill med omgivelsene, og om sammenhengen innen og mellom sosiale systemer (Overland & Nordahl, 2013). I en pedagogisk sammenheng anvendes teorier om sosiale systemer for å kunne forstå undervisning, læring og annen kommunikasjon i skolen. Sosiale systemer kan defineres som betegnelse på sosiale fellesskap og den kommunikasjonen som foregår der (Nordahl & Hansen, 2012). Systemteori bygger på et enkelt premiss, at det eksisterer sosiale systemer, som for eksempel familie, venner, skoleklasse eller et basketlag. Vi mennesker forholder oss kontinuerlig til andre mennesker, slik blir vi alle deltakere i ulike sosiale systemer. De sosiale systemene vil videre ligge til grunn hvilke rammer og betingelser vi handler innenfor (Overland & Nordahl, 2013).

Historisk har skolefravær blitt forstått gjennom et individperspektiv, der en har lett etter årsaker hos barnet selv ut fra en lineær forståelse av årsak-virkning. Innenfor forståelsen av sosiale systemer, er dette en vanskelig tanke. Her er kommunikasjonen og interaksjonen det interessante, og denne kommunikasjonen kjennetegnes ved at den har en stor grad av kompleksitet (Nordahl & Hansen, 2012). Videre har kommunikasjonen i liten grad en klar start og avslutning, den foregår kontinuerlig. Det vil si at innenfor systemteori og forståelse av sosiale systemer kan vi ikke anvende tradisjonelle forklaringer knyttet til at en årsak alltid fører til en bestemt virkning, fordi det eksisterer en kontinuerlig interaksjon (Nordahl & Hansen, 2012). Ut fra et systemperspektiv er det helheten og samspillet med omgivelsene som ligger til grunn for forståelse og forklaringer på ulike problemer knyttet til enkeltindivider og sosiale fellesskap.

I et systemperspektiv gir det ingen mening å snakke om problematferd løsrevet fra den konteksten atferden viser seg i. På lik linje med all annen atferd, må alvorlig skolefravær alltid relateres til den situasjonen eller konteksten fraværet viser seg i (Overland & Nordahl, 2013). Alvorlig skolefravær kan være kompleks og problemløsningen i skolen kan være vanskelig å forstå. Det som er viktig å avdekke i et systemteoretisk perspektiv er hva som opprettholder et problem «her og nå», ikke hva som er de historiske årsakene til problemet (Nordahl & Hansen, 2012). Opprettholdende faktorer er virksomme i skolen, dermed vil det være mulig for lærere å fjerne mange av disse faktorene. Videre er et viktig prinsipp i systemteorien at det alltid er de voksne som skal gjøre endringsarbeidet og de første endringene. Når voksne endrer eller restrukturerer økologien rundt barnet, endres barnets atferd (Overland & Nordahl, 2013).

3.2 Urie Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell

Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell er et viktig bidrag i å forstå sammenhengen mellom ulike systemer. Utviklingsmodellen synliggjør utviklingsprosessen til barn og unge i interaksjon og samhandling med mennesker i ulike miljøer (Olsen & Holmen, 2018). Modellen viser at vi i større grad enn tidligere må trekke inn miljøaspektet for å forstå barns utvikling og atferd. Dette er fordi Bronfenbrenner (1979) hevder at menneskets utvikling alltid skjer i en kontekst, og at man i samhandling mellom mennesket og tingene omkring

mennesket gjensidig påvirker hverandre, og at det er her utvikling og endring skjer. Videre kritiserer Bronfenbrenner (1979) den tradisjonelle utviklingspsykologien for at den ensidig setter søkelys på egenskaper hos individet. Selv er han opptatt av gjensidighetsperspektivet eller interaksjonsperspektivet i utviklingsprosessen. En utviklingsøkologisk forståelse av alvorlig skolefravær forutsetter at en setter søkelys på eleven, men også systemene eleven er en del av. Det kan blant annet handle om å se problemområdet gjennom interaksjon mellom barnet og viktige personer i nærmiljøet, eller kvaliteten i skole-hjem samarbeidet. Et positivt menneskesyn som gir utviklingsmuligheter for det enkelte menneske er en sentral idé i utviklingspsykologien. Videre at mennesket har påvirkningsmuligheter slik at framtiden ikke er forutbestemt (Bronfenbrenner, 1979). Modellen opererer med fire nivåer som utgjør viktige deler av menneskets omgivelser (Bronfenbrenner, 1979). Barnet er i sentrum av de ulike nivåene. Dersom ett nivå settes i bevegelse, vil det oppstå konsekvenser for resten av systemet. Modellen kan være med på å belyse hvordan elevene blir påvirket av de forskjellige systemene på ulike måter. De innerste systemene kalles mikrosystemet og mesosystemet, deretter kommer eksosystemet, før vi til slutt har makrosystemet (Bronfenbrenner, 1979). Disse fire systemene påvirker hverandre gjensidig og flyter over i hverandre.

3.2.1 Mikronivået

Mikronivået er det innerste nivået som befinner seg nærmest individet. Bronfenbrenner (1979) beskriver dette nivået som en sosial setting eller arena hvor to eller flere aktører møtes i et sosialt samspill ansikt til ansikt, eller hvor det finnes et fellesskap og et felles fokus. I dette nivået kontrollerer vi hverandres atferd og vi deler opplevelser, tanker og læring med hverandre. Påvirkning, rolletaking, sosialisering og oppdragelse er noen faktorer som kan finne sted på mikronivået (Bø, 2018). Systemene i mikronivået er de ulike arenaene der barnet befinner seg i sitt nærmiljø. Relasjoner trekkes frem av Bronfenbrenner (1979) som en sentral del av barnets utvikling. Disse relasjoner oppstår i barnets mikro- og mesosystemer. Særlig gjelder det når barnet er i samspill med en som vet og kan mer enn barnet. Bronfenbrenner (1979) trekker frem familien som den primære sosialiseringsarenaen i mikrosystemet. Hendelsene og situasjonene som oppstår i familien er de som sterkest vil virke inn på barnets utvikling. Videre finner vi blant annet venner, skole, barnehage, nabolag og fritidsaktiviteter i dette nivået. Dette er de daglige arenaene, hvor barnet påvirkes av de andre som er til stede. Her skaper barnet erfaringer som fører til læring og utvikling (Bronfenbrenner, 1979).

3.2.2 Mesonivået

På mesonivået ser man på relasjonen mellom to eller flere ulike mikronivåer som barnet er en del av (Bronfenbrenner, 1979). Det kan blant annet handle om vennerelasjoner, skole-hjemsamarbeid og venners deltakelse i fritidsaktiviteter. I dette nivået foregår det en rekke påvirkningsprosesser mellom de ulike mikrosystemene i form av kommunikasjon, samhandling og kunnskapsutvikling. Påvirkningsprosessene kan synliggjøres på flere måter, blant annet kan klassekamerater blir med hverandre hjem eller foreldrene kan ha foreldresamtale på skolen (Bø, 2018). Videre trekker Bø (2018) frem at det også kan være snakk om påvirkningsprosesser som ikke er fysiske, blant annet kommunikasjon via en tredjeperson, telefon eller epost. Nærmiljøene vil stadig påvirke hverandre og barnets utvikling. Erfaringer og opplevelser fra hjemmet følger barnet på skolen, på samme måte som opplevelser fra skolen påvirker barnet i hjemmet eller i andre mikrosystemer (Bø, 2018).

3.2.3 Eksonivået

Det neste systemet er eksonivået, som viser til faktorer hvor hovedpersonen sjeldent eller aldri er til stede, men som likevel påvirker individet direkte (Bronfenbrenner, 1979). Hendelsene og beslutningene som blir foretatt i disse miljøene kan påvirke barnet både positivt og negativt. Det kan for eksempel omhandle politi, media, utdanningsdirektoratet og læreplanen, og hvordan barnet indirekte påvirkes av dette. Videre kan det handle om foreldrenes arbeidsplass eller sosiale relasjoner. Dersom foreldrene opplever stress eller mister jobben vil dette påvirke barnet negativt, på samme måte som barnet vil påvirkes positivt dersom foreldrene trives godt på jobben og opplever mestring og anerkjennelse (Bø, 2018). Dette gjelder også for skolen. Bø (2018) poengterer at dersom en lærer for eksempel har kranglet med familien, vil det trolig påvirke lærerens pedagogikk i klasserommet.

3.2.4 Makronivået

Det fjerde nivået i modellen er makronivået. Det er samfunnsnivået med det økonomiske systemet, helsevesenet, utdanningssystemet, rettsvesen og politiske systemet (Bronfenbrenner, 1979). Makronivået belyser blant annet hvordan vårt samfunn preges av grunnleggende idealer og lovverk, og hvordan sosialpolitikken påvirker folks hverdagsliv. Nivået omhandler verdier, holdninger, ritualer, tradisjoner, økonomiske forhold, nasjonale væremåter, ideologier, kulturer og klassestrukturer (Bronfenbrenner, 1979). Det handler blant annet om

en felles forståelse av samfunnets regler, normer og verdier. Eksempelvis hvordan læreplaner og regelverk påvirker elevenes hverdag gjennom felles verdier og krav om mestring. Ulikheten mellom kulturene gjør at unges oppvekst blir forskjellig i ulike land, forskjeller som vil sette sitt merke på unges sosialisering (Bø, 2018).

3.2.5 Utvidelse av modellen

Senere utvidet Bronfenbrenner sin modell med et nytt nivå som han kalte kronosystemet. Det omhandler hvordan menneskers livshendelser og livshistorie kan påvirke individets utvikling og de ulike nivåene i modellen (Bronfenbrenner, 2005). Det kan for eksempel dreie seg om ny skolereform, skolebytte, skilsmisser eller dødsfall.

3.3 Skolen som forebyggende instans

Det er en bred enighet om at det er viktig med forebyggende arbeid i skolen for å redusere frafallet i videregående opplæring. Tidlig og målrettet innsats øker sannsynligheten for at en negativ utvikling med frafall som mulig resultat stoppes (Hernes, 2010). I dag gjøres det en rekke tiltak overfor enkeltelever for å få dem til å forbli i skolen og fullføre skolegangen. Forskningen har vært opptatt av hvilke intervensjoner som gir effekt, men kunnskapen om hva som virker er mangelfull. Det tyder på at det ikke er mulig å lage programmer som har god effekt overfor alle elever som står i fare for å falle fra (Overland & Nordahl, 2013). Problematikken er for sammensatt og ulik fra elev til elev. Forskning viser likevel at det er en del elementer som er frekvente i intervensjoner som har vist noen grad av effekt. Vi skal nå se nærmere på disse elementene.

3.3.1 En inkluderende skole

Helt siden 1700-tallet har Norge hatt «skole for alle» som prinsipp, så det var ikke et nytt tankegodt da inkluderingsambisjonen kom for fullt inn i skolen på slutten av 1900-tallet (Olsen, 2015). Det har vært noen begrensninger knyttet til hvem som var innenfor gruppen av «alle», men prinsippet har vært en rettesnor i all den tid Norge har tilbudt en offentlig skole (Olsen, 2015). Prinsippet tar blant annet utgangspunkt i at alle elever er unike og forskjellige fra alle andre. Denne erkjennelsen ligger til grunn for utviklingen av en skole for alle, og variasjon og mangfold blir dermed kjennetegn på en inkluderende skole (Overland & Nordahl, 2013). Visjonen om en inkluderende skole legger stor vekt på at alle elever skal

oppleve å bli ivaretatt faglig, sosialt og kulturelt. Alle elever skal ha et sikkerhetsnett med omsorg og helsetilbud, og alle skal ha muligheten til å oppleve fellesskap, gode relasjoner og nærhet til andre mennesker (Emstad & Knutsen 2021). Den primære oppgaven til skolen er å få et likeverdig og tilpasset opplæringstilbud til alle elever innenfor samme fellesskap.

Begrepene inkludering og integrering kan være vanskelig å skille, derfor har utdanningsdirektoratet utarbeidet begrepsavklaring for disse to begrepene. Ifølge utdanningsdirektoratet må en inkluderende opplæring forstås slik at det stiller krav til opplæringsarenaen og relasjonsbygging hos deltakerne. Det vil si at en tar utgangspunkt i menneskers egenart og likeverd som gjør at deltakerne kan delta i fellesskap på en likeverdig måte – faglig, sosialt og kulturelt (Olsen & Holmen, 2018). Integrering derimot må ifølge utdanningsdirektoratet forstås slik at alle skal ha de samme muligheter, rettigheter og plikter til deltakelse i samfunnet og kan ofte bare forstås som fysisk tilrettelegging gjennom blant annet økt tilgjengelighet og bedret organisering for deltakelse i fellesskapet (Olsen & Holmen, 2018). Integrering går dermed ut på en lovfestet rett til å gå på skole og til tilpasset opplæring, inkludering derimot går i tillegg ut på elevenes rett til deltakelse i fellesskapet. Integrering stiller derfor ikke de samme kravene til relasjonsbygging som det inkluderende gjør.

Inkludering handler ikke kun om at alle elever skal lære mest mulig og at opplæringstilbudet skal være tilpasset den enkeltes forutsetninger og behov, det handler også om at elevene skal føle tilhørighet i fellesskapet i skolen (Overland & Nordahl, 2013). Det vil si at den enkelte skole skal møte elever med ulike forutsetninger og ulik kompetanse på en slik måte at ingen faller utenfor (Emstad & Knutsen 2021). Elevene vil i et godt inkluderende miljø anerkjennes både faglig, sosialt og kulturelt. Det er helt avgjørende at skolen kontinuerlig arbeider for å inkludere alle elever, for å motvirke at elever blir ekskludert fra fellesskapet.

3.3.2 Tidlig inn-prinsippet og fraværregistrering

I stortingsmelding nr. 6 (2019-2020) er prinsippet om tidlig innsats presisert. Tidlig innsats defineres ikke som et tiltak for å forebygge alvorlig skolefravær, men det er et viktig prinsipp i arbeidet for å forebygge utviklingen av fraværet. Tidlig innsats omfatter at man setter inn ressursene tidlig nok, slik at frafallet ikke rekker å bli et reelt problem (Olsen & Holmen,

2018). Poenget er at man ikke skal vente til eleven er i ferd med å falle fra, men gripe tidlig inn. Forebygging av fravær handler om å ha tilstrekkelig kunnskap blant pedagoger og foresatte om alvorligheten av skolefravær. Videre handler forebygging og tidlig innsats om å ha tydelige forventninger til tilstedeværelse og lav terskel for å invitere inn til samtaler når tilstedeværelsen ikke svarer til forventningene (Briseid et al., 2018).

Studier viser at tidlig intervensjon i fraværproblematikk er mer effektivt enn om en venter til man ser et fraværsmønster. Havik (2018) er en av de som presiserer at det er nødvendig å tidlig stabilisere elevens tilstedeværelse. Videre poengterer Thambirajah et al. (2008) at det er viktig å stoppe fraværet så raskt som mulig, da fravær kan føre til mer fravær.

Utdanningsdirektoratet (2020a) skriver at tidlig innsats er avgjørende i skolefraværssaker, da tidlig intervensjon kan føre til færre komplekse fraværssaker. Det er bred enighet fra anerkjente forskere på tematikken, at gode systemer for registrering av fravær kan bidra til å forebygge skolefravær (Havik, 2018; Kearney, 2008; Thambirajah et al., 2008; Utdanningsdirektoratet, 2020a). Utdanningsdirektoratet (2020b) har bestemt at alt fravær skal registreres og at alle skoler skal ha et forsvarlig system for føring av fravær. Imidlertid klager flere lærere på lite brukervennlige systemer, som gjør det vanskelig å registrere og umulig å få presis oversikt (Briseid et al., 2018). I videregående opplæring har det vært høyt søkelys på «drop-out», dermed har man nå fått svært gode fraværssystemer der. I barne- og ungdomsskolen derimot ser det ut til at man har dårligere oversikt, jo yngre eleven er.

For å sikre tidlig innsats, er det helt avgjørende å oppdage uheldige fraværsmønstre tidlig. Derfor er det viktig at alt fravær registreres og at man har fortløpende oversikt, slik at man har mulighet til å systematisere etablert fravær og finne mønstre som kan gi informasjon om hva som kan ligge bak fraværet (Briseid et al., 2018). Utdanningsdirektoratet (2020a) påpeker også viktigheten av å ha felles rutiner for skoler og kommuner, for hvordan en handler når en oppdager at en elev enten har høyt fravær eller viser tegn til å utvikle høyt fravær.

Tidlig innsats innebærer at en skal iverksette tiltak og tilpasse opplæringen straks en elev er i behov av det. En skal ikke «vente og se», lærerne skal systematisk kartlegge elevenes behov og sette inn egnede tiltak på bakgrunn av kartleggingen (Havik, 2021). Selv om hver historie

er unik, er likevel tid fremhevet som en avgjørende faktor i de fleste fortellingene når elever og foresatte reflekterer rundt hvorfor skolen ikke lykkes. Ofte kommer hjelpen for sent og lite sammenhengende. Manglende koordinering og fremdrift gjør det mulig for problematikken å utvikle seg til å bli alvorlig (Briseid et al., 2018). I tiden man venter på å få inn «ekspertene» skjer det ofte lite eller ingenting. Havik (2018) presiserer at mange foreldre opplever at skolen og hjelpeinstansene har for lite kunnskap om alvorlig fravær, som igjen fører til at en ikke iverksetter hensiktsmessig tiltak på et tidlig nok stadiet. Det er nødvendig med en generell kompetanse på feltet for å kunne iverksette tiltak. Dersom en lærer har kunnskap om problemområdet, vil man kunne reagere på endringer ved eleven, kjenne igjen tidlige tegn og iverksette tiltak ut ifra risikofaktorer (Olsen & Mikkelsen, 2015).

3.3.3 Det psykososiale miljøet

I opplæringsloven (1998) kapittel 9A, er elevers rett til et godt psykososialt skolemiljø nedfelt. Loven omfatter at alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring. Skolemiljøbegrepet innebærer her både det fysiske og det psykososiale miljøet på skolen, og det er elevens subjektive opplevelse av det psykososiale miljøet som er avgjørende (Havik, 2018). Godt psykososialt miljø handler ikke kun om elevenes rett til god faglig opplæring, men også en rett til en opplevelse av trygghet og tilhørighet i skolen (Heide & Nicolaisen, 2019). Utdanningsdirektoratet (2020a) presiserer at et godt psykososialt miljø er et avgjørende forebyggende tiltak, for å hindre alvorlig fravær. Når det gjelder å tilrettelegge for en god læringssituasjon og et godt psykososialt miljø for elever, vet vi at læreren er en viktig nøkkelperson (Olsen & Holmen, 2018). En viktig faktor i dette arbeidet blir lærer-elev-relasjonen, og relasjonen elever seg imellom. Videre er et godt klassemiljø med strukturer, forutsigbarhet, forventninger og regler, avgjørende. Samt lærere som belønner elever for positiv atferd og at en vektlegger positive ferdigheter.

Skolen må tilrettelegge for at elevene kan bygge vennskap, da forskning viser at vennskap medvirker til skolenærvær (Havik, 2018). Videre bør elevene vite at de er savnet av noen, når de ikke møter på skolen. Det finnes solskinnshistorier om elever som har klart å komme tilbake til skolen etter langtidsfravær takket være en samvittighetsfull og utholdende lærer som gjentatte ganger har fortalt eleven at han/hun er savnet i klasserommet (Olsen & Holmen, 2018). Den enkelte lærer må være bevisst sin rolle og hvilken betydning det har å være den

signifikante andre som har stor betydning for utviklingen av elevens selvoppfatning (Olsen & Holmen, 2018). Kearney (2008) fremhever at sannsynligheten for at elever utvikler alvorlig skolefravær er mindre dersom elev-lærer-relasjonen er støttende og positiv. Gode og trygge relasjoner kan påvirke hvordan elevene opplever seg selv, som igjen kan påvirke deres reaksjonsmåter på en positiv måte. For å kunne etablere sterke og tillitsskapende relasjoner handler det om hvordan de som har ansvar for elevene legger til rette for at kontakten med elevene fungerer best mulig, og hvordan elevene oppfatter denne kontakten. Det handler om at lærer-elev-relasjonen preges av tillit og åpenhet, men også at støtten til elevene kombineres med klare forventninger og krav (Olsen & Holmen, 2018). Anerkjennende relasjoner defineres ikke av ros, klapp på skulderen eller diplomer. Det går ut på at noen godtar deg for den du er, og er der for deg.

Etter barnekonvensjonen (1989, artikkel 12) skal alle barn få si sin mening, og de skal tas på alvor. Havik (2018) vektlegger betydningen av elevsamtaler som et viktig tiltak for å hjelpe elever som strever med skolefravær. Det er viktig å forstå disse elevene, prøve å belyse hva som ligger bak deres atferd. For å skape gode relasjoner til disse elevene må vi bli kjent med dem og deres historier. En må vise at en er interessert i det elevene forteller og elevene må bli tatt på alvor.

3.3.4 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er i norsk skole et ideologisk og praktisk pedagogisk prinsipp som skal ligge til grunn i all opplæring (Emstad & Knutsen, 2021). Tilpasset opplæring er nedfelt i opplæringsloven (1998) §1-3, og går ut på at alle elever har krav på undervisning tilpasset sine evner og forutsetninger. Det innebærer at eleven aktivt kan være med i planleggingen, gjennomføringen og vurderingen av opplæringen (Olsen & Holmen, 2018). Tidligere forskning viser at tilpasset opplæring ofte fortolkes og forstås som individualisert undervisning (Bunting, 2014). Lærere føler selv de legger til rette for god tilpasset opplæring, da de individualiserer mye. Resultatet av denne undervisningen er derimot relativt svak for mange elever (Bunting, 2014). Sterkt individualisert undervisning kan for elever med fraværspromblematikk være uheldig da det vil føre til at elever som sliter med å møte på skolen, må sitte mye for seg selv, uten støtte og hjelp fra lærere og medelever (Lie, 2021). Tilgangen til fellesskapet og muligheten for dialog og interaksjon med læreren vil dermed bli mindre. En

svak tilknytning til andre mennesker i skolen vil føre til at en motstand mot å gå på skolen blir enda sterkere. Eleven opplever at det ikke er noen forpliktelser til skolen, dermed heller ingen sterk grunn til å gå dit. Overland og Nordahl (2013) presiserer at det ser ut til at elever med høyt fravær får et bedre læringsutbytte når kvaliteten på den vanlige undervisningen heves og fellesskapet i skolen blir mer støttende og inkluderende.

For elever med alvorlig fravær vil det være avgjørende å bli møtt med og oppleve tillit, trygghet, anerkjennelse og tilhørighet (Overland & Nordahl, 2013). Det vil øke sannsynligheten for at eleven får positive læringserfaringer, slik at eleven sånn kan utvikle seg som individ i fellesskapet. Potensialet for læring og utvikling vil da kunne frigjøres, og retten og plikten til opplæring realiseres i samsvar med intensjonene. Olsen og Holmen (2018) trekker frem to viktige tiltak for å hindre skolefravær; mestringsopplevelse og tro på egne ferdigheter. Mestringsopplevelser er en sentral kraftkilde for hele læringsprosessen. Et viktig virkemiddel for å gi elevene mestringsopplevelser i skolen er tilpasset opplæring, forstått som en tilpasning av undervisningen til elevenes forutsetninger. Undervisningen må tilpasses, men skolen må også legge til rette for at elevene får tro på egne ferdigheter og får positive tilbakemeldinger på reelle mestringserfaringer (Olsen & Holmen, 2018).

3.3.5 Foreldresamarbeid og tverrfaglig samarbeid

Samarbeidet mellom skole og hjem er nedfelt i opplæringsloven (1998) §§ 1-1 første ledd og 13-3d, og er et viktig samarbeid i et systemteoretisk perspektiv. Når det gjelder å fremme gode oppvekstvilkår for barn og unge, er samarbeid mellom de ulike mikronivåene gjensidig avhengig av hverandre (Overland & Nordahl, 2013). Når det foregår et samarbeid mellom skole og hjem, som positivt påvirker hverandre, vil det skape trygge utviklingsmuligheter for barnet. I fraværsaker er dermed skole-hjem samarbeidet helt avgjørende. Det er foreldrene som kjenner barnet best, dermed må de bli sett på som en ressurs i arbeidet for å skape en god læringssituasjon for eleven (Heide & Nicolaisen, 2019). Ofte er det foreldrene som oppdager fraværsproblematikken først, da de opplever utfordringer med å få barnet på skolen. Flere foreldre kan føle seg maktesløse når de opplever at de ikke mestrer å få barnet på skolen. For disse foreldrene kan det være avgjørende å oppleve støtte fra skolen (Olsen & Mikkelsen, 2015). Dersom foreldrene opplever et trygt samarbeid vil det i større grad øke

sannsynligheten for at de kontakter skolen og forteller om utfordringene. Det åpner muligheten for tidlig og rask iverksetting av tiltak (Havik, 2018).

I flere tilfeller vil det være behov for veiledning fra støtteapparater, det kan inkludere pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), skolehelsetjenesten, fastlege, barne- og ungdomspsykiatrien (BUP) og barneverntjenesten (Havik, 2018). Det finnes flere fordeler med tverrfaglig samarbeid, blant annet åpner det opp muligheten for å dele erfaringer, kompetanse og forståelse på området. Det kan føre til at skolen blir tryggere på arbeidet sitt med elever med alvorlig skolefravær. Samtidig som man ved hjelp av veiledning vil ha mulighet til å forebygge, oppdage og iverksette tiltak tidlig (Overland & Nordahl, 2013).

4.0 METODISK FREMGANGSMÅTE

Ifølge Johannessen et al. (2021) er bruk av metode å følge en bestemt vei til målet. Det handler om hvilken fremgangsmåte som er hensiktsmessig å benytte ved innsamling, bearbeiding og analysering av datamaterialet. Det er viktig for å kunne komme frem til ny erkjennelse. I dette kapittelet beskrives, redegjøres og begrunnes det for de valgene som er tatt underveis i forskningen. Problemstillingen er å undersøke hvordan lærere på barneskolen opplever skolens eksisterende rutiner rundt alvorlig skolefravær. Det er derfor lærernes opplevelser og erfaringer som danner det empiriske grunnlaget for studien.

Innledende i kapittelet redegjøres det for det vitenskapsteoretiske utgangspunktet som underbygger denne studien. Videre i den metodiske fremgangsmåten beskrives blant annet min førforståelse, kvalitativt intervju som metode, utvalg, rekruttering, gjennomføring av intervjuene og analyse av empiri. Ivaretagelse av reliabilitet og validitet blir også drøftet. Kapittelet avsluttes med noen forskningsetiske refleksjoner og refleksjoner rundt styrker og svakheter ved metoden.

4.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt

Det er nødvendig å ha et avklart forhold til vitenskapsteori når du skal undersøke et fenomen. Det finnes forskjellige perspektiver en kan velge mellom, men med utgangspunkt i perspektivet du velger, velger du også hvilke sider av fenomenet som er av betydning. Det metodeteoretiske ståstedet vil påvirke hvordan man som forsker tolker og analyserer datamaterialet som er samlet inn (Dalen, 2011). I denne studien kan fenomenet sies å være alvorlig skolefravær på barneskolen. Studien ønsker å få et innblikk i hvilke erfaringer lærere på barneskolen har gjort seg i forhold til elever med et alvorlig skolefravær. På bakgrunn av det vil denne studiens vitenskapsteoretiske perspektiv være basert på en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming.

4.1.1 Fenomenologi

Fenomenologisk tilnærming tar utgangspunkt i filosofen Edmund Husserls (1962) filosofi og metode, som retter oppmerksomheten mot verden slik den oppleves og erfares fra et subjektperspektiv. Husserl (1962) hevder at den menneskelige erfaringen er det som er

utgangspunktet for kunnskap. Det innebærer at fokuset er rettet mot fenomenet og hvordan personene vi studerer forstår og beskriver erfaringer med et fenomen, mens den ytre verden kommer i bakgrunnen for disse forståelsene (Johannessen et al., 2021). Kvale og Brinkmann (2015) påpeker at det i fenomenologiske studier er viktig at forskeren går inn i intervjuet med en åpenhet for informantenes opplevelser og meninger, slik at en kan få tak i informantenes subjektive opplevelse. Videre påpeker Dalen (2011) at forskeren må kunne sette seg inn i den andres opplevelsesverden og prøve å forstå hvordan noe utvikler seg for dem.

Ved bruk av semistrukturerte intervjuer som innsamlingsmetode av datamaterialet, ble informantene gitt mulighet til å selv sette ord på hvordan de forstår fenomenet skolefravær. En slik datainnsamlingsmetode åpner opp muligheten for at en kan utvikle en forståelse av alvorlig skolefravær, i lys av informantenes egne erfaringer og opplevelser. En slik tilnærming til innsamling av datamaterialet samsvarer med fenomenologien, da fenomenologiske studier først og fremst er beskrivende (Johannessen et al., 2021). Målet er å rette oppmerksomheten mot informantenes opplevelse av verden og undersøke deres opplevelser av fenomenet.

4.1.2 Hermeneutikk

Gilje & Grimen (1993) fremhever at en sentral del av hermeneutikken er at vi alltid forstår noe på grunnlag av visse forutsetninger. Ifølge hermeneutikken er det ikke mulig å sette til side alle antakelser, forventninger og førforståelser en har. Forskerens forståelseshorisont vil være avgjørende for hva en legger merke til og hva en legger vekt på, spesielt gjelder dette når en skal fortolke datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015). Forskerens holdninger og oppfatninger er årsaken til hvorfor vi stiller de spørsmålene vi stiller, det gir studien retning og fenomenet mening (Tjora, 2017). Hermeneutikken vektlegger at en må tydeliggjøre, reflektere og ta i bruk vår førforståelse for å skape mening.

Hermeneutikken illustrerer betydningen av å tolke menneskers handlinger og forståelser for å oppnå et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende for forskeren (Dalen, 2011). På den måten vil en hermeneutisk tilnærming være til hjelp for å forstå prosessen i arbeidet med å analysere, tolke og forstå informasjonen gitt av informantene. Videre hevder hermeneutikken at forskeren alltid vil være preget av sin førforståelse i tolkningen av en tekst

(Kvale & Brinkmann, 2015). Forskeren må derfor være bevisst dette i tolkningen av informantenes utsagn. Underveis i forskningsprosessen var jeg bevisst min førforståelse og forsøkte å unngå å la dette påvirke den innsamlede dataen. Jeg har forsøkt å åpne opp for at studien kan bryte med og utfordre min førforståelse, samtidig som jeg er bevisst at min førforståelse kan ha preget tolkningen av mine funn.

4.2 Førforståelse

Når en skal utforske et fenomen, starter en aldri med «blanke ark». Det vil derfor være viktig å gjøre rede for min førforståelse og de refleksjonene jeg gjorde meg omkring alvorlig skolefravær på barneskolen. Alt man bærer med seg av erfaringer, opplevelser, verdier, holdninger og tidligere kunnskap virker inn på hele forskningsprosessen. I forkant av studien hadde jeg gjort meg opp noen tanker og refleksjoner om alvorlig skolefravær på barneskolen. Jeg startet med et utgangspunkt og forståelse av at problematikken hadde blitt lite belyst på barneskolen. Jeg forsto det som at problematikken først og fremst hadde blitt belyst på videregående, der en snakker om *drop-outs*. Alvorlig skolefravær ble diskutert med et familiemedlem, som opplyste meg om at det ikke er like strenge krav til registrering av fravær på barneskolen som det er på ungdomsskolen og videregående, og at en derfor ikke har oversikt over hvor mange elever på barneskolen som har et alvorlig skolefravær. Med utgangspunkt i dette vekket det en interesse i meg, hvordan en kan forebygge alvorlig skolefravær på barneskolen.

Selv har jeg vært i praksis og deretter jobbet et halvt år som miljøarbeider på en spesialskole. Jeg har derav erfaring med å jobbe med barn og motivasjonsarbeid på grunnskolen. Jeg var aldri direkte inn i saker som omhandlet alvorlig skolefravær, likevel var det elever ved skolen som hadde et alvorlig fravær hvor lærere og miljøterapeuter var involvert. Gadamer (2013) legger vekt på at det i forskning er viktig å være bevisst ens egne fordommer, slik at teksten kan presentere seg selv i all sin opprinnelighet og viser sin egen sannhet mot ens egen førforståelse. Studien kan ikke garantere objektivitet. Min erfaring, utdanningsbakgrunn, interesse for problemområdet og tanker om temaet på forhånd, kan farge mine tolkninger og sluttresultat. Til tross for det tenker jeg at ved å være bevisst den førforståelsen man bringer med seg, kan en lettere skille den fra ny forståelse man tilegner seg gjennom studien.

4.3 Kvalitativ metode

Studien benytter seg av kvalitativ metode, som etterstreber å få tak i menneskers opplevelser og erfaringer, som ikke lar seg måle. En kvalitativ tilnærming søker forståelse og å gi forskeren innsikt i hvordan et menneske selv forstår de ulike sidene av sin tilværelse (Dalen, 2011). Ved bruk av kvalitativ metode har man muligheten til å gå i dybden og innhente unike erfaringer fra informanter. Gjennom innhentet data er målet å få frem sammenheng og helhet (Tjora, 2017). Formålet med studien er å undersøke hvordan lærere på barneskolen forstår og bruker skolens rutiner i det forebyggende arbeidet og i håndteringen av det alvorlige fraværet. Hensikten er å utforske og fortolke kunnskap og erfaringer fra få relevante informanter, som kan bidra til å belyse problemstillingen. På bakgrunn av at studien ønsker å tilegne en bedre forståelse av lærernes opplevelser og erfaringer med skolens eksisterende rutiner, finner studien kvalitativ metodisk tilnærming å være den beste fremgangsmåten for å gi dybdekunnskap og helhetlig forståelse. En kvalitativ metode kan bidra til økt innsikt og tilføre ny kunnskap av fenomenet alvorlig skolefravær.

4.3.1 Det kvalitative forskningsintervjuet

Studien baserer seg på en kvalitativ undersøkelse med intervjuer av åtte lærere på barneskolen. Studiens vitenskapssyn støtter seg på en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming, som er et nyttig verktøy når en ønsker å få innsikt i informantenes egne erfaringer, forståelse og opplevelse av skolens rutiner i arbeidet med alvorlig skolefravær. Kvale og Brinkmann (2015) hevder at det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden slik informantene ser den.

Studien benytter semistrukturert intervju. Det som kjennetegner semistrukturert intervju er at det åpner opp for relativt frie samtaler omkring spesifikke temaer som er bestemt på forhånd. Som igjen vil åpne opp for at informanten selv får mulighet til å reflektere over egne meninger og erfaringer, samtidig som informanten kan føre samtalen inn på nye temaer (Tjora, 2017). Ved å benytte semistrukturert intervju har man muligheten til å endre rekkefølgen på spørsmålene, og stille oppfølgings- eller kontrollspørsmål underveis dersom det er behov for det (Kvale & Brinkmann, 2015). Kontrollspørsmål underveis i intervjuet gir forskeren mulighet å lettere validere fortolkningene en gjør på et senere tidspunkt i studien (Johannessen et al., 2021). I tillegg påpeker Kvale og Brinkmann (2015) at ved å stille

oppfølgende spørsmål vil intervjueren kunne oppfattes som interessert, aktivt lyttende og anerkjennende. Graden av struktur i intervjuet gjorde det også mulig å sammenligne datamaterialet en fikk fra ulike informanter. Denne intervjuformen anses som hensiktsmessig da den gir mulighet til å utarbeide temaer og spørsmål i forkant av intervjuet, samtidig som det gir fleksibilitet underveis under selve intervjuet. Dette fører til at samtalen ledes i ønsket retning, men likevel åpner opp for at informanten selv kan lede samtale inn på temaer som forskeren ikke har forberedt. Dalen (2011) beskriver semistrukturert intervju som et hensiktsmessig verktøy når en søker forståelse av et fenomen sett ut fra informantens perspektiv. Innenfor fenomenologisk forskning, er dette også kjernen.

Det er også benyttet lydopptaker under intervjuene. Kvale og Brinkmann (2015) fremhever at bruken av lydopptak vil kunne gjøre det lettere for intervjueren å stille gode spørsmål til informanten, samt gi intervjueren mulighet til å gå tilbake å lytte på hva informanten sa. Vi kan som regel oppsummere hva ulike personer har sagt, men det er rett og slett umulig å huske, eller til og med notere under intervjuene, slike ting som pauser, overlappinger og pusten. Bruk av lydopptak under intervjuene vil gi intervjueren bedre forutsetninger for å kunne konsentrere seg om teamet og dynamikken i intervjuet, dermed vil det føre til en større tilstedeværelse hos intervjueren (Johannessen et al., 2021).

Det semistrukturerte intervjuet ble gjennomført med grunnlag i en intervjuguide (vedlegg 3). Intervjuguiden fungerte som en støtte og struktur under intervjuene, og hjalp meg med å rette fokus mot sentrale temaer og spørsmål som var hensiktsmessig for min problemstilling. Thagaard (2018) poengterer at en bør benytte åpne spørsmål fremfor ledende spørsmål, slik at en ikke begrenser informantens svaralternativer og stiller informanten i en situasjon der vedkommende kan oppleve å måtte si seg enig eller uenig med intervjueren. Videre belyser Tjora (2017) at dersom informanten blir gjort oppmerksom på sider ved tematikken som de muligens ikke var klar over fra før, er det viktig at intervjuguiden er utformet på en slik måte at informanten ikke opplever intervjuet som kritikk mot egen praksis. Spørsmålene i intervjuguiden er formulert åpne og nøytrale, med intensjon om å påvirke informantene i minst mulig grad og hvor deltakerne får mulighet til å gi fyldige svar og gå i dybden av temaet. I tråd med den fenomenologiske tilnærmingen er det også hensiktsmessig å benytte

åpne spørsmål, slik at en kan få tak i informantenes subjektive opplevelse (Kvale & Brinkmann, 2015).

4.4 Utvalg og utvalgskriterier

Denne studien benytter strategisk utvelgning av informanter, basert på et sett av kriterier. Johannessen et al. (2021) belyser at ved strategisk utvalg har forskeren på forhånd bestemt seg for hvilken målgruppe en ønsker å ha med i studien. Utvalgskriteriene i denne studien ble valgt ut ifra hva som er hensiktsmessig med tanke på problemstillingen, men også hva som er praktisk mulig å gjennomføre. Formålet med denne studien er å undersøke hvordan lærere opplever skolens eksisterende rutiner rundt alvorlig skolefravær på barneskolen. For å øke kunnskapen og kompetansen på problemområdet, vil det være hensiktsmessig å snakke med lærer på ulike barneskoler i Norge som har erfaring med alvorlig skolefravær. Disse kriteriene ble oppfylt. Utvalget består av tre menn og fem damer, hvor alle informantene har pedagogiske utdanninger på minimum høyskolenivå. I tillegg hadde informantene erfaring med ulike typer alvorlig skolefravær på barneskolen. I utvalget er det ikke lagt vekt på kjønnsfordeling, da det ikke ses som relevant for å besvare problemstillingen. Det er heller ingen personlig kjennskap til informantene fra før.

4.4.1 Rekruttering av informanter

Studien ønsker i utgangspunktet å komme i kontakt med 6-8 informanter. Valget av antall informanter er tatt med hensyn til mengde datamateriale som er tilstrekkelig for å kunne belyse problemstillingen, samt oppnåelig med tanke på studiens tidsperspektiv. For å komme i kontakt med ulike informanter ble det utformet et henvendelsesbrev, som ble sendt ut på e-post til ni rektorer ved ulike barneskoler i en kommune i Norge. I e-posten ble det opplyst om hovedelementene i studien, og at man ønsket å komme i kontakt med aktuelle informanter ved skolen. Det var dårlig respons på e-postene som ble sendt ut. Det ble derfor tatt en avgjørelse om å sende henvendelsesbrevet til ytterligere tolv rektorer. Tre rektorer ga meg tilbakemelding på at de ikke kunne hjelpe meg med prosjektet, samtidig som det var to rektorer som ga meg tilbakemelding på at de skulle spørre noen lærere for så å komme tilbake til meg. Likevel var ikke dette responsen man hadde håpet på. Etter en samtale med min veileder konkluderte vi med at det ville være hensiktsmessig å ringe rundt til de ulike

rektorene en allerede hadde tatt kontakt med, for å følge opp forespørselen. Forhåpentligvis skulle dette gi bedre resultater.

Ringerunden ble belønnet med engasjement. Flere av rektorene uttrykket takknemlighet for at de ble purret på, samtidig som de satte ord på viktigheten av prosjektet. Flere av rektorene fortalte at de skulle bringe informasjonen videre til sine ansatte og at de skulle høre fra seg den kommende uken. Jeg ble satt i kontakt med fire aktuelle kandidater, som sa seg villig til å delta som intervjuinformanter. Deretter ble informasjonsskrivet, med samtykkeerklæring (vedlegg 2), sendt til de mulige informantene. I informasjonsskrivet ble det opplyst om studiens hensikt, tema, at det var frivillig å stille til intervju, at en til enhver tid kunne trekke seg, og at datamaterialet ville bli anonymisert. Det ble så avtalt tid og sted for intervjuet sammen med informantene. Tjora (2017) argumenterer for at en bør la informantene velge møtested, da det gjør det lettere for informantene å delta, samtidig som det skaper trygge intervjusituasjoner.

Under det første intervjuet satte informanten meg i kontakt med ytterligere tre aktuelle kandidater. Dermed var jeg nå i kontakt med syv informanter, hvor alle var lærere fra ulike barneskoler. Under det andre intervjuet opplyste informanten om at jeg burde ta kontakt med personens kollega, da kollegaen har mye erfaring med alvorlig skolefravær. Det ble besluttet å ta kontakt med denne personen, til tross for at studien da hadde to informanter fra samme barneskole. Informantene består dermed av åtte lærere fra syv ulike barneskoler.

4.5 Gjennomføring av intervjuene

Gjennomføring av intervjuene foregikk i november. Hvert intervju varte mellom 30-65 minutter, og ble gjennomført på kontorer på informantenes arbeidsplass. Hvert intervju ble startet med å opplyse om formålet med studien. Det ble også informert i grove trekk om de ulike temaene intervjuet kom til å omhandle. Deretter ble det gitt generell informasjon om anonymitet, hvor lang tid intervjuet ville ta, at det er frivillig å delta og at informanten når som helst kan trekke seg fra intervjuet, og at intervjuet ble tatt opp på en lydopptaker. All informasjon var informantene allerede kjent med, gjennom informasjonsskrivet som var sendt på e-post. Videre ble informantene minnet på taushetsplikten vedkommende har overfor sine nåværende og tidligere elever. Det ble informerte om at vi har et felles ansvar for at det ikke

kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Det gjelder ikke kun navn, men også identifiserbare bakgrunnsopplysninger som alder, kjønn, navn på skole, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser (Johannessen et al., 2010). Introduksjonen ble avsluttet med å spørre om det var noe informantene lurte på i forbindelse med intervjuet eller masteroppgaven. Før intervjuene begynte skrev alle informantene under på samtykkeerklæringen.

Under intervjuene var det en opplevelse av god flyt i samtalene og at informantene ga åpne og utdypende svar når det ble lagt til rette for tenkepauser. Det ble bevisst gitt informantene god tid til å svare på spørsmålene, slik at en ikke haster videre til neste spørsmål og mister verdifull informasjon. Informantene opplevdes som engasjerte, med et ønske om å dele sine erfaringer. Bruken av oppsummerende spørsmål ble opplevd som nyttig, da man fikk kjennskap til hvordan informantene forsto spørsmålene. Samtidig som det ga informantene mulighet til å presisere sine svar. I tillegg ble informantene underveis i intervjuet bedt om å utdype informasjon og det ble stilte oppfølgingsspørsmål der det var nødvendig. Informantene ble gitt respons via kroppsspråk og bekreftelse på det som ble sagt ved å si «ja» og «mm» underveis i intervjuet. Alle informantene fremsto som hyggelige, åpne og engasjerte under intervjuene. Det ble et godt datamateriale til videre bruk i studien. I etterkant av intervjuene ble det uttrykt takknemlighet for at informantene ønsket å delta.

4.6 Transkribering

For å kunne analysere det empiriske materialet fra intervjuene, ble talespråket fra lydopptakene transkribert til skriftspråk. Intervjuene ble transkribert av meg samme dagen som intervjuene ble gjennomført. Det er valgt å transkribere på bokmål for å ivareta informantenes anonymitet. Studien benytter en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming. Det er derfor valgt å transkribere ordrett og noterte pauser, småord og gjentakelser informantene kom med. Dette var for å beholde informantenes uttalelser så nær virkeligheten som mulig, i tillegg til at det kan øke transkripsjonenes pålitelighet. Likevel skal en være klar over at to forskjellige forskere kan ha ulike transkriberinger av samme opptak. Det betyr at en allerede på dette stadiet foretar tolkninger. Kvale og Brinkmann (2015) belyser at transkriberingen handler om at forskeren må ta valg om hva som skal være med, hvordan materialet skal tolkes og hva som er nyttig for studien. Videre poengterer de at transkripsjonene må ses på som et verktøy for tolkningen av informantenes svar og utsagn.

Ved å transkribere fikk man god oversikt og kjennskap til materialet, noe som la et godt fundament for å presentere og tolke funnene.

4.7 Analyse av det kvalitative materialet

Systematisk tekstkondensering (STC) ble anvendt som metode for å analysere datamaterialet. Analysen er den sentrale koblingen mellom rådata og resultater. Det er i denne prosessen man organiserer, fortolker og sammenfatter datamaterialet (Tjora, 2017). STC har en induktiv tilnærming ettersom de empiriske dataene benyttes for å belyse problemstillingen. Ifølge Malterud (2017) innebærer det at en tar utgangspunkt i empirien og deretter utvikler forståelse av teamet vi ønsker å undersøke. Målet for analyseprosessen er å øke leserens kunnskap om studiens tema, uten at leseren selv leser innsamlet data (Tjora, 2017).

Studien benytter systematisk tekstkondensering da analysemetoden egner seg godt ved en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming, som kan bidra til utviklingen av nye beskrivelser. I det følgende redegjøres det for hvordan man har kommet frem til studiens funn ved bruk av systematisk tekstkondensering. Studiens analyse ble utført i fire trinn: 1) Få et helhetsinntrykk av materialet, 2) identifisering og organisering av tekstbiter, 3) kondensering – fra kode til mening, og 4) sammenfatte betydningen av dette (Malterud, 2017).

4.7.1 Trinn 1: Få et helhetsinntrykk av materialet

Det første trinnet i modellen innebærer at forskeren leser gjennom, blir kjent med og danner seg et helhetsinntrykk av materialet. Malterud (2017) er opptatt av at man i denne fasen skal forsøke å sette ens egen førforståelse midlertidig på pause for å kunne være åpen for hva materialet kan formidle. Slik kan en vurdere mulige temaer på bakgrunn av datamaterialet og ikke egne førforståelser. Etter gjennomlesningen av alle transkripsjonene kom man frem til ni temaer som kunne være med på å belyse problemstillingen. Temaene man festet seg ved var: «Rutiner og retningslinjer», «tid», «ressurser», «sårbarhet hos barnet», «kartlegging», «foreldresamarbeid», «trivsel», «relasjoner», «kunnskap» og «samarbeid med andre hjelpeinstanser».

4.7.2 Trinn 2: Identifisering og organisering av tekstbiter

Det andre trinnet går ut på å sortere og organisere materialet, og identifisere de meningsbærende enhetene (Malterud, 2017). Det vil si at materialet en skal studere videre blir organisert, mens resten av det transkriberte materialet blir lagt til side. I dette trinnet går forskeren tilbake til begynnelsen og leser teksten på nytt. Kodingen ble gjennomført ved å markere i fargekoder all relevant tekst, som sa noe om de foreløpige temaene en hadde kommet frem til i første trinn. For eksempel så ble all tekst som hadde noe med «tid» å gjøre, markert med fargen blå. Et eksempel på en meningsbærende enhet var: «*Men det er ikke så lett da, vi har så mange og vi har det så travelt og vi har så mye vi skal gjøre*».

Videre ble det reflekterte og drøftet over de foreløpige temaene fra analysemodellens første trinn, slik at nye reviderte temaer kom frem og dannet grunnlaget for kodegruppene (Malterud, 2017). Det kom frem seks nye kodegrupper: «forståelsen av alvorlig skolefravær», «medvirkning», «rutiner», «ressurser», «relasjoner» og «godt skolemiljø». I denne prosessen ble flere av de tidligere temaene flettet sammen, da kodegruppene belyste mye av det samme. Deretter gikk en tilbake til de transkriberte sidene som nå var markert med fargekoder, klippet setningene ut av råmaterialet, og organiserte tekstbiter og sitater under de nye reviderte foreløpige kodegruppene.

4.7.3 Trinn 3: Kondensering – fra kode til mening

I analysemodellens tredje trinn skal den etablerte kunnskapen fra trinn to abstraheres. Malterud (2017) viser til at man her henter ut mening ved innholdet i de meningsbærende enhetene. For å hente ut mening i de meningsbaserte enhetene, må forskeren tolke sitatene ut ifra eget faglig perspektiv og ståsted. Det ble laget et kondensat av sitater i dette trinnet, som innebærer at en lager en test av sitatet. Malterud (2017) beskriver denne prosessen ved at en omformulerer det konkrete innholdet i sitatet til en mer generell form. Her ble flere av de meningsbærende enhetene overført til en ny kodegruppe, da kondenseringen gjorde det mulig å tolke sitatet i et nytt lys. Et eksempel på en slik kondensering er sitatet: «*Det er vi som må ta kontakt med hjemmet og få i gang en samtale også høre hvorfor fraværet er så stort og hva man kan gjøre*» Før kondenseringen startet var dette sitatet plassert i kodegruppen *rutiner*. Den kondenserte enheten av sitatet ble: «*vi snakker med foreldrene for å få kartlagt hva årsaken til fraværet skyldes*». Sitatet ble dermed flyttet til kodegruppen *medvirkning*.

4.7.4 Trinn 4: Sammenfatte betydningen av dette

Det siste trinnet går ut på å sette alle bitene sammen igjen – rekontekstualisering (Malterud, 2017). I dette trinnet ble datamaterialets kategorier utviklet. Under hver kategori ble det plassert passende sitater som skulle illustrere funnene. Etter beste evne gjenspeiler det ferdigstilte datamaterialet informantenes stemmer.

Analyseprosessen har være både krevende og tatt mye tid, men også vært veldig nyttig. Ved hjelp av strukturert arbeid og utvikling av kategorier, har man fått en god oversikt over sentrale temaer i datamaterialet. Studien satt til slutt igjen med fem hovedkategorier med underkategorier, som bidrar til å belyse problemstillingen. De endelige hovedkategoriene i denne studien er: *fenomenet alvorlig skolefravær, medvirkning, opplevelsen av skolens eksisterende rutiner, godt skolemiljø og forslag til endring.*

Eksempel på fullstendig kodeprosess ved bruk av STC-modell:

Meningsbærende enhet	Kode	Kondensert enhet	Kategori
«Det er vi som må ta kontakt med hjemmet og få i gang en samtale også høre hvorfor fraværet er så stort og hva man kan gjøre»	Rutiner	Vi snakker med foreldrene for å få kartlagt hva årsaken til fraværet skyldes	Medvirkning
«Men det er ikke så lett da, vi har så mange og vi har det så travelt og vi har så mye vi skal gjøre»	Tid	Vi skulle gjerne hatt flere ressurser	Forslag til endring

4.8 Studiens kvalitet

Studiens kvalitet knyttes opp mot kriteriene reliabilitet og validitet. Johannessen et al. (2021) presiserer at forskeren må kunne forholde seg kritisk til kvaliteten på datamaterialet, vurdere om en har målt det en faktisk ønsker å måle, og om det er troverdige tolkninger og refleksjoner. Dalen (2011) hevder at det omfatter en kritisk refleksjon rundt alle forhold knyttet til studien; forskerrollen, forskningsopplegget, metodisk tilnærming, utvalg, datamaterialet og tolkninger av -materialet. Gjennom hele forskningsprosessen har jeg bevisst

hatt et reflektert og kritisk blikk til eget arbeid. I det følgende redegjøres det for studiens reliabilitet og validitet.

4.8.1 Reliabilitet

Reliabilitet i samfunnsvitenskapen, påpeker Kvale og Brinkmann (2015), at går ut på hvor pålitelige målingene er. De viser til at det i stor grad handler om troverdigheten til, og konsistensen på de dataene som er samlet inn. Det går ut på om en annen forsker, på et senere tidspunkt, ville kommet frem til de samme resultatene som denne studien. Johannessen et al. (2021) belyser at dette er vanskelig i kvalitative studier, kontra kvantitative, fordi forskerens rolle er en viktig faktor og utformes i samspill med informantene og de aktuelle situasjoner. Settingen kan være avgjørende for svarene en får, samtidig som det ikke er lett å gjenskape menneskelige møter. For at datamaterialet skal bli nøyaktig likt, avhenger det av forskeren og informanten, i tillegg til konteksten rundt. På bakgrunn av at kvalitative studier kan gjennomføres på flere ulike måter, vil transparens eller gjennomsiktighet være et krav for å avgjøre graden av reliabilitet i studien (Johannessen et al., 2021). Det går ut på å være åpen og detaljert med leseren gjennom hele prosessen, om fremgangsmåte og de valgene som er tatt (Tjora, 2017). Gjennom metodekapittelet har studien forsøkt å synliggjøre de enkelte leddene i forskningsprosessen, både hvilke valg som er tatt og hvorfor man har valgt å gjøre som man har gjort. Det er blitt beskrevet forhold ved meg som forsker, tilgang på informanter, utvalgsriterier, intervjusituasjonene og analyse og tolkning av datamaterialet. Som et resultat av dette er det rimelig å anta at studien kan etterprøves.

Videre er det viktig for reliabiliteten at man som forsker redegjør for min førforståelse om tematikken som studeres. Johannessen et al. (2021) peker på at de tolkningene som blir gjort, vil til enhver tid være preget av forskerens erfaringer og førforståelse. Med stor sannsynlighet har min førforståelse påvirket spørsmålene som ble stilt og tolkningen av datamaterialet. I tolkningsprosessen har jeg vært bevisst min førforståelse, og forsøkt å være åpen for endring og utvikling. Likevel er det ikke mulig å være fullstendig nøytral i møte med andres beskrivelser (Tjora, 2017). For å styrke datamaterialets reliabilitet har studien benyttet direkte sitater fra informantene. På den måten kommer informantenes stemme frem. Samtidig er jeg bevisst på at det er mine valg som avgjør hvilke sitater som velges ut. Sitatene blir skilt fra annet materiale ved bruk av innrykk. Bruk av sitater vil på den måten styrke studiens

reliabilitet, da det gir et innblikk i informasjon fra deltakerne og skaper nærhet til materialet. Når en velger å benytte informantenes direkte sitat er det avgjørende at lydopptakeren fungerer, at lydkvaliteten er god og at transkriberingen er nøyaktig. For å sikre reliabilitet i disse prosessene, ble lydopptakeren testet allerede før intervjuene. I tillegg har jeg selv transkribert intervjuene, for å forhindre at informasjon går tapt.

I intervju handler reliabilitet om hvorvidt informantene oppfatter spørsmålene på samme måte, og at svarene de gir kan bli kodet uten fare for misforståelser (Tjora, 2017). Målefeil kan være sosialt aksepterte svar, ledende spørsmål, selvforsvar eller selvrepresentasjon. Informantene mine var erfarne fagpersoner. Det ble opplevd at de svarte på spørsmål ut fra den kunnskapen de hadde og de erfaringene de hadde gjort seg i arbeidet med alvorlig skolefravær. Etter gjennomgang av transkripsjonene kan jeg ikke se at det ble stilt ledende spørsmål.

4.8.2 Validitet

Validitet, eller gyldighet, kan forstås som i hvilken grad studien har undersøkt det den har til hensikt å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015). Tjora (2017) påpeker at vi ved høy grad av validitet ser en logisk sammenheng mellom problemstillingen, utforming og funn. Tjora (2017) hevder at det grunnleggende elementet for å sikre høy validitet, er å forsikre seg om at forskningen er forankret i annen relevant forskning, i tillegg til at det er gjort gode metodiske valg som samsvarer med problemstillingen. For å sikre validitet er det nødvendig å gjøre rede for hvordan forskningen er utført, hvilke spørsmål som er blitt stilt og hvilke svar informanten har gitt. Forskeren må være åpen om hvordan forskningen er praktisert og gjøre rede for de konklusjoner som trekkes. I tillegg må forskeren reflektere over egen posisjon under feltarbeidet (Thagaard, 2018). Den informasjonen og de svarene informanter gir, bør være så nær informantenes opplevelse og forståelse som mulig. Forskerens fortolkning av disse uttalelsene, vil så være preget av forholdet mellom forsker og informant (Dalen, 2011). Thagaard (2018) legger vekt på at det av den grunn er nødvendig å gi leseren anledning til å reflektere over hvilken innflytelse forskeren kan ha hatt på tolkningen av resultatene.

I denne studien ble det gjennom hele prosessen reflektert over hvordan metoden, teorien, tolkningen og kodingen var relevant for besvarelsen av problemstillingen. For å sikre validitet

i intervjuene ble det benyttet oppfølings- og kontrollspørsmål, slik at man under hele intervjuet fikk bekreftet riktig forståelse av et utsagn, samtidig som man sikret detaljerte beskrivelser. Det ble til enhver tid vurdert relevansen til spørsmålene i intervjuguiden, med tanke på om de kunne besvare problemstillingen. Prosessen belyser at studien ser ut til å undersøke det den er ment å undersøke, en kan derfor anta at studiens validitet forsterkes (Kvale & Brinkmann, 2015). I tillegg ble det benyttet tidligere forskning og litteratur for å fremheve studiens problemstilling, og relevante begreper har tydelig blitt definert. Dette er med på å sikre at begrepene «måler» det de er ment til å måle, det vil si begrepsvaliditet (Thagaard, 2018).

4.9 Forskningsetiske vurderinger

Enhver forskning må være underlagt juridiske retningslinjer og etiske prinsipper. Innen samfunnsforskning krever gjennomføring av et forskningsprosjekt etiske overveielser gjennom hele prosessen. Johannessen et al. (2010) hevder etikk omhandler de prinsippene, reglene og retningslinjene som benyttes når vi skal vurdere om våre handlinger er riktige eller gale. Denne studien følger de forskningsetiske retningslinjene utarbeidet av den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2021). Studien er meldt inn og godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD). Godkjennelsen fra NSD ligger vedlagt som vedlegg 1. Nedenfor omtales fire etiske hovedprinsipper: forskerrollen, samtykke, konfidensialitet og konsekvenser.

4.9.1 Forskerrollen

Når man som forsker opptre i flere roller har man et ansvar for å tydeliggjøre grensene for forskningsrelasjonen (NESH, 2021). Jeg bar på flere roller når jeg møtte informantene. Først og fremst skulle jeg inneha forskerrollen, men jeg er også utdannet barnevernspedagog, studerer master i sosialt arbeid, og har jobbet et halvt år på spesialskole. Når jeg presenterte meg for informantene, var dette noe jeg var åpen om. Jeg opplevde at informasjonen bidro til å skape tillit mellom meg som forsker og informantene. Gjennom hele studien har jeg forsøkt å være bevisst min rolle og førforståelse. I situasjoner der informantene henvendte seg til meg som en fagperson som visste hva de snakket om, forsøkte jeg å orientere informantene om at det er en stund siden jeg har jobbet i feltet og at informantene måtte utdype sine erfaringer og meninger. Jeg forsøkte på den måten å sette til side min rolle som barnevernspedagog og

tidligere miljøarbeider på skole, til fordel for min rolle som forsker som ønsker å få frem informantenes uavhengige stemme.

4.9.2 Fritt informert samtykke

Fritt samtykke vil si at deltakelsen i studien er av egen fri vilje, uten noe form for ytre press eller begrensninger av personlig handlefrihet (Johannessen et al., 2021). Et informert samtykke vil si at informanten er informert om hva det innebærer å delta i studien (NESH, 2021). Det handler blant annet om formålet med studien, personvern og hvordan resultatene skal anvendes. Da informantene ble kontaktet på e-post, ble det vedlagt informasjonsskriv og samtykkeerklæring. Både jeg og veileder var tilgjengelig på epost og telefon dersom informantene skulle ha behov for å komme i kontakt med oss ved eventuelle spørsmål eller ønske om å trekke seg fra studien. Før intervjuet med informantene begynte, ble det opplyst muntlig om hovedtrekkene i informasjonsskrivet, det ble spurte om det var noe som var uklart eller om informantene hadde noen spørsmål i forbindelse med deltakelse, før de så signerte samtykkeerklæringen.

4.9.3 Krav om konfidensialitet, anonymisering og taushetsplikt

Når man deltar i en studie har deltakerne krav om at den informasjonen de deler om personlige forhold, skal behandles konfidensielt (NESH, 2021). Det vil si at informasjonen som brukes i studien, ikke skal kunne spores tilbake til den enkelte informant. For å sikre høy grad av konfidensialitet, ble det i studien lagt stor vekt på at alle informantene ble anonymisert. Som nevnt i det foregående ble det informert om at intervjuene skulle tas opp med lydopptaker, men informantene ble forsikret om at ingen andre enn intervjueren hadde tilgang til lydfile. Når intervjuene hadde blitt transkribert, ble lydfile slettet. Transkripsjonene ble beholdt så lenge studien pågikk, men alle personopplysninger i transkripsjonen, som kunne føre datamaterialet tilbake til sin opprinnelige kilde, var blitt anonymisert. Dokumentene ble oppbevart slik at ingen hadde tilgang til opplysningene. Samtykkeskjemaene ble låst inn i et skap.

Inn i konfidensialitet og anonymisering, flettes taushetsplikten. Taushetsplikt er plikt til å hindre andre i å få adgang eller kjennskap til visse opplysninger (NESH, 2021).

Taushetsplikten inkluderer steder forskeren har vært, hvem som har blitt oppsøkt og hva en

har fått vite. Et annet aspekt studien måtte ta hensyn til, er informantenes taushetsplikt overfor elever. Lærerne har taushetsplikt og det var derfor viktig at intervjuene ble gjennomført slik at det ikke ble samlet inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon.

4.9.4 Konsekvenser

Ved å delta i en studie, kan informanten oppleve både positive og negative konsekvenser. Derfor er det tredje forskningsetiske grunnprinsippet knyttet til de konsekvensene forskningen har for deltakeren (NESH, 2021). Datamaterialet som er samlet inn i denne studien er blitt anonymisert og behandlet konfidensielt. Det vil ikke være mulig å kjenne igjen informantene, hverken hvem de er eller deres arbeidsplass. Videre ble det informert om at deltakelsen er frivillig og at en kan trekke seg når som helst. Integriteten til informantene er på den måten beskyttet og konsekvensene av å delta blir mindre.

4.10 Styrker og svakheter ved metoden

Formålet med studien er å undersøke lærernes opplevelser og erfaringer med skolens eksisterende rutiner. Studien finner derfor kvalitativ metodisk tilnærming å være den beste fremgangsmåten for å gi dybdekunnskap og helhetlig forståelse. Likevel er det viktig å være selvkritisk til gjennomføringen.

Datainnsamlingen forsetter ideelt sett til det oppnås datametning, det vil si så lenge den gir forskeren ny informasjon (NESH, 2021). Hvor mange informanter man skulle rekruttere ble vurdert fortløpende. Etter syv intervjuer ble det bestemt å rekruttere en siste informant, og opplevde med dette en viss metning. Det kan likevel tenkes at utvalget av informanter kunne vært flere, slik at det empiriske materialet kunne blitt støttet ytterligere. På den andre siden ble det ansett som tilstrekkelig med åtte informanter til studien, da flere av svarene gikk igjen og med utgangspunkt i masteroppgavens tidsberegning.

Gjennomføring av semistrukturerte intervjuer har både sine fordeler og ulemper. Fordelen er at de forhåndsbestemte spørsmålene ga et likt grunnlag for alle informantene, samtidig som intervjuet ble formet til en viss grad ut ifra de svarene studien fikk. Det ble opplevde at intervjuformen ga informantene en trygghet, da det følte mer som en samtale enn et avhør. På den andre siden kan en ulempe være at en kan risikere å spore av, som igjen vil ha konsekvenser når en skal sammenligne alle informantene en har møtt. I intervjuene var jeg derfor bevisst på at vi holdt oss til temaet, samtidig som jeg var åpen for nye måter å forstå problematikken på. Intervjuene ble gjennomført fysisk, noe jeg anser som en fordel, da det kan bidra til mer tillit i intervjusituasjonen.

Transkribering av intervju ble gjennomført av meg samme dag som intervjuet foregikk. Dette anses som en styrke ettersom intervjuet satt friskt i minne, og det ga god oversikt og kjennskap til materialet. Videre satt jeg meg godt inn i systematisk tekstkondensering, slik at formidlingen av funnen samsvarer i så stor grad som mulig med det empiriske materialet.

Kvalitativ metode gir muligheten til å innhente detaljert data fra et lite utvalg av informanter. Styrker ved metoden er blant annet at den er fleksibel og det er relativt lett å innhente tilleggsinformasjon. Derimot er en svakhet ved metoden at det vanskelig å si noe om svarene en får er gyldige for andre enn akkurat de informantene en har snakket med. Det er gjerne et lite utvalg av informanter i kvalitativ studie, hensikten er derfor sjeldent å generalisere disse funnene. Målet er likevel å gi kunnskap som kan brukes av andre. Hensikten er å få frem de individuelle forskjellene, de ulike erfaringene og nyansene rundt disse, som igjen kan være aktuelle for andre. Kvalitative intervjuer med et lite utvalg forteller om erfaringene som finnes, likevel har en ikke mulighet til å si hvor representative disse er.

Til tross for at det finnes svakheter ved metoden, anser jeg den likevel samlet sett som hensiktsmessig og nyttig for å besvare problemstillingen.

5.0 PRESENTASJON AV FUNN

I dette kapittelet presenteres sentrale funn fra den empiriske analysen. Informantenes sitater presenteres med innrykk. Kapittelet er delt inn i fem hoveddeler. Første delkapittel, *fenomenet alvorlig skolefravær*, viser til informantenes opplevelse og forståelsen av alvorlig skolefravær. Andre delkapittel viser til *medvirkning*. Tredje delkapittel omhandler *opplevelsen av skolens eksisterende rutiner*. Fjerde delkapittel, *godt skolemiljø*, omhandler elevens trivsel på skolen. Femte delkapittel viser til informantenes *forslag til endring*. Flere av kapitlene vil bli presentert med tilhørende underkategorier. Senere i oppgaven vil resultatene diskuteres i forhold til presentert forskning og teori på området.

5.1 Fenomenet alvorlig skolefravær

Alle informantene ble spurt om hva de legger i begrepet *alvorlig skolefravær*. Samtlige informanter trengte betenkningstid før de prøvde å komme frem til en definisjon av begrepet. Flere av informantene påpekte at dette er et begrep de selv ikke benytter seg av, men at de forstår hva som ligger i begrepet. Gjennom intervjuene med lærerne pekte det seg ut noen felles tolkninger av hva alvorlig skolefravær kan være. Samtlige informanter definerer alvorlig skolefravær som elever som er såpass mye borte fra skolen at det går utover skolegangen. *Høyt fravær* var en gjentakende beskrivelse hos informantene. Flere av informantene la også til at det er ulike grunner til fraværet, men at det ikke skyldes fysisk sykdom. Informantene la vekt på at skolefraværet bunner i en sårbarhet hos eleven. En informant reflekterer rundt begrepet alvorlig skolefravær, og forteller:

For det at, eller hva skal man si, det er jo grader, altså når er det snakk om skole Ja det har jo vært en utvikling frem til det kommer til, fram til skolevegning er et faktum, sånn atte, EH, *Pause*. Skolevegning da tenker jeg på elever som ikke kommer på skolen rett og slett. Uten at det er sykdom, altså fysisk sykdom. Og da at det har vært en utvikling over tid.

To av informantene forteller at det er det sporadiske endagsfraværet som de ser på som alvorlig. De la vekt på at lange sykdomsperioder som regel bunner i sykdom, men at ved hyppig endagsfravær er det noe som ikke stemmer. Informantene legger til at ved hyppig endagsfravær kommer det gjerne meldinger fra hjemmet om at eleven har vondt i hodet eller vondt i magen. En annen informant la vekt på at det ikke er antall dager som avgjør om

fraværet er alvorlig, men at det derimot er årsaken til hvorfor eleven er borte som avgjør alvorlighetsgraden. Informanten forteller:

... det varierer fra elev til elev hva som er alvorlig for den eleven. Så det er ikke antall dager han er borte hvert fall. Men kanskje grunnen til at de er borte, vil avgjøre alvorlighetsgraden av det tror jeg. Årsaken til fraværet som definerer alvorlighetsgraden, ikke antall dager, i utgangspunktet.

En informant forteller at alvorlig skolefravær ikke er et begrep som blir diskutert på fellestid blant lærere, og at en derfor kan ha forskjellige forståelser av begrepet.

Men vi har ikke drøftet disse begrepene på fellestid blant lærere, for å se at vi har den samme oppfatningen av innholdet i begrepet.

5.1.1 Sårbarhet hos barnet

Gjennom intervjuene kom det frem at informantene opplevde alvorlig skolefravær som en vanskelig problematikk. Ingen av informantene kunne peke på én årsak til fraværet, men samtlige av informantene nevnte flere ulike faktorer som kan være årsaken til utviklingen av alvorlig skolefravær. Flere av informantene la vekt på hjemmeforhold da de reflekterte rundt årsaker til elevens skolefravær. *Rus* og *skilsmisse* er to begreper som ble nevnt av flere informanter. I tillegg var *usikkerhet blant venner* en risikofaktor som flere informanter snakket om.

En fellesnevner som alle informantene trekker frem, er at årsaken til det høye fraværet bunner i en sårbarhet hos eleven. Kun en av informantene benytter seg direkte av begrepet sårbarhet. Resterende informanter forklarer at årsaken til fraværet kan omhandle: *underliggende problematikk, noe emosjonelt, store forandringer i skoledagen, redsel, sosiale utfordringer og barn som i utgangspunktet bærer på noe.*

... jeg føler ofte det er emosjonelle ting i de sakene jeg har hatt da hvert fall. De trenger å få troa på seg selv og få noen positive erfaringer for at det skal bli godt å være på skolen.

5.2 Medvirkning

Det å kartlegge årsakene til skolefraværet er en fellesnevner som alle informantene trekker frem som et viktig tiltak. Kun to av informantene fremhever betydningen av barnets stemme. En informant presiserer at det er viktig å høre barnets stemme for å få kartlagt årsakene til fraværet, da barnet er den nærmeste informanten. En annen informant legger vekt på at en selvfølgelig må snakke med barnet for å høre om det er en årsak til hvorfor eleven har høyt fravær. Informanten utdyper imidlertid ikke hvorfor det er en selvfølge at en skal snakke med eleven.

EM, så det vi gjør er vel, er vel, når vi ser tendenser til alvorlig skolefravær da. Da vil det være å kalle inn foreldrene til et møte, få snakket med dem. Snakke med eleven selvfølgelig, om det er noe som gjør at den eleven ikke, ja, som gjør at eleven har høyt fravær.

Alle informantene forteller at når de oppdager at en elev har mye fravær tar de kontakt med foreldrene på telefon. Samtlige informanter forteller at de som regel også avtaler et møte med foreldrene. Når informantene forteller hva de legger i kartlegging er det beskrivelser som *høre med foreldrene hvorfor fraværet er så stort og finne ut grunnen til hvorfor det er sånn*, som går igjen. Dialog med foreldrene er en fellesnevner som alle informantene presiserer betydningen av. Noen av informantene legger også til at når fraværet hos eleven er stort så er det gjerne daglig dialog med foreldrene for å høre hvorfor det er fravær og om det er noe skolen kan hjelpe til med.

EH, det skal jo ringes hjem da og høres med foreldrene om de har en forklaring. Også skal det være møter, minne de på at det er skoleplikt, at de må komme og ja. Finne ut grunnen til hvorfor det er sånn da.

Flere av informantene forteller at de i tillegg til å snakke med foreldrene, prøver å få til en samtale med eleven. Informantene legger vekt på at det kan handle om hverdagslige samtaler i korridoren eller daglige samtaler med barnet hvor en hører hvordan dagen i dag har gått. En av informantene forteller:

Dersom vi ikke har en mistanke eller vet hva det er, så hører vi med foreldrene hva det skyldes. Har også mulighet til å snakke direkte med eleven. Og ja, prøver å få snakket

med eleven hvis det er noe. Også drøfter vi da, oss kollegaer, hva vi kan gjøre for at det skal bli lettere for eleven, dersom det er skolevegring da.

5.2.1 Elevrollen

Under intervjuene ble informantene spurt om hva som skjer i forhold til den faglige og sosiale inkluderingen, når en elev har alvorlig skolefravær. Informantene forteller at eleven mister mye både faglig og sosialt. En informant forteller at dersom en elev er borte fra skolen prøver de å følge opp eleven med skolearbeid, slik at eleven får med seg noe av det samme som de jobber med på skolen. Informantene forteller videre at det sosiale derimot er vanskelig, da eleven mister fellesskapsfølelsen med medelever og klassen.

Samtlige informanter forteller at det faglige tapet er mindre bekymringsfullt enn det sosiale livet på skolen som eleven mister. En av informantene begrunner svaret med å fortelle at det er lettere å følge opp det faglige enn det sosiale. Informanten forteller:

... for det er jo pluss og minus og gange og dele på en måte som vi jobber med, og det kan du lære deg i senere alder også. Men den sosiale biten, jeg tenker at hvis du som barn går mye alene, da går du glipp av veldig veldig veldig mye.

En annen informant forteller at det som foregår på skolen av sosialt, samarbeid, mestring og lære i fellesskap, får man veldig lite av hjemme sammenlignet med hva man får på skolen. En tredje informant forteller at det sosiale tapet er *skumlere* enn det faglige, da livet på skolen går sin gang, og eleven som er borte vet at en går glipp av noe. Videre forteller informanten at barn lever i nuet og avtaler blir gjort på skolen. Dermed kan det fort bli en negativ spiral for den som sitter hjemme, da eleven kan bli mer usikker.

Det som er litt skumlere er det sosiale. Fordi at livet på skolen det går jo sin gang, og det barnet som ikke er der, han vet jo at han går glipp av noe. Også kommer han tilbake, også har de andre gått litt videre, også blir han enda mer usikker. Så det er jo det som er skummelt.

En av informantene legger vekt på at det *faglige er kanskje det aller verste*. Informanten begrunner det med at det er den faglige biten eleven mister mest, og at eleven mister flyten og dette gradvis mer og mer av. Informanten forteller videre at det går utover selvtilliten til eleven, og at eleven blir enda mer usikker, noe som igjen går utover det sosiale.

En av informantene forteller at det er viktig å ha dialog med foreldrene for å holde den faglige fremgangen og finne løsninger. En annen informant forteller at det vil variere fra familie til familie, hvor mye man er i stand til å følge opp faglig. En tredje informant oppsummerer tapet av den faglige og sosiale inkluderende kort og konsist. Informanten forteller:

Så faglig dette de bakpå, sosialt så kan de holde koken hvis de er gamere.

5.3 Opplevelsen av skolens eksisterende rutiner

Denne kategorien viser til hvordan lærerne forstår, opplever og bruker skolens rutiner i arbeidet med alvorlig skolefravær. Selv om lærerne viser til skolens rutiner, retningslinjer og handlingsplaner ved arbeid med alvorlig skolefravær, kommer det frem av analysen at de eksisterende rutinene oppleves og brukes i ulik praksis. I det følgende presenteres funn knyttet opp mot dette i underkategoriene *registrering og oppfølging av fravær, retningslinjer og handlingsplaner ved alvorlig skolefravær, skole-hjem samarbeidet og samarbeid med andre hjelpeinstanser*.

5.3.1 Registrering og oppfølging av fravær

Samtlige informanter forteller at de har gode rutiner for registrering av fravær og er fornøyde med registreringssystemene som er i dag. Alle informantene forteller at fraværet registreres digitalt. Noen av informantene forteller at de registrerer fraværet etter første skoletime, mens andre informanter forteller at de registrerer det i løpet av dagen. To av informantene presiserer at fraværsregistreringen fungerer godt fordi dersom en har bekymring for fraværet til en elev, så kan en gå inn og sjekke hvor mye fravær det faktisk er. En annen informant forteller at dersom en arbeider på samme trinnet hele tiden, går det mer på en følelse av at fraværet hos en elev er høyt fremfor at en faktisk sjekker registreringssystemet hver dag.

Men, men det går på så lenge man jobber 100% og er på samme trinnet hele tiden, så går det på en, mer en følelse enn av ... eller man får en følelse av: vent litt, har ikke denne eleven vært borte mange mandager? Også kan man gå tilbake og se om det faktisk er mandager eleven har vært borte, og hva det skyldes, om det er forklarlig eller ikke. Også kan man begynne å lure på om det er en grunn til fraværet da. Som ikke bare var tilfeldig ... men ja, systematisk et eller annet.

Alle informantene ble spurt om: «Når er det fraværet anses som såpass alvorlig at det vurderes å sette inn tiltak?» To av informantene forteller at skolen har noen prosentsatser å gå etter, men de var litt usikre på hva den prosentsatsen var. Den ene informanten forteller at *jeg tror det er tre dager jeg*. Den andre informanten forteller at vedkommende er usikker, men tror det er 20% fravær. En tredje informant forteller at prosentsatsen er det rektor som har oversikt over, men når det kommer til om man er bekymret for fraværet eller ikke så må en *se det an litt*. To informanter forteller at skolen har en handlingsplan ved skolefravær, og der står det at dersom eleven har mer enn tre enkeltdager i måneden så er det bekymringsfullt. To andre informanter forteller at de skal ta kontakt med foreldrene dersom fraværet overstiger 10%. Den siste informanten forteller at når en elev overstiger 10 dager i løpet av et år, så tenker de at fraværet begynner å bli alvorlig.

Ja nå er jeg litt usikker, men jeg mener at det er hvis du har vært borte Det er sånn som rektoren vet. Men ... jeg kan jo spørre noen andre lærere så kanskje, de har sikkert mer kontroll på det. Men det er ... *Pause*. Er det 20%? Tror jeg det er. Men altså det er nå litt sånn.. vi må se det an litt.

5.3.2 Retningslinjer og handlingsplaner ved alvorlig skolefravær

Gjennom intervjuene kom det frem at det er forskjellige rutiner rundt arbeidet med alvorlig skolefravær. Samtlige informanter presiserer at skolen har rutiner i dette arbeidet, men ingen konkret handlingsplan eller retningslinjer for hvordan en skal gå frem. En av informantene legger vekt på at rutinene går ut på å varsle foreldrene til eleven og drøfte saken med kollegaer. Informanten forteller:

Så jeg vil jo si at skolen har, EH, rutiner for det, og at man snakker sammen med kollegaer hva som kan fungere og prøver å sette ting ut i livet. Det mener jeg at skolen

har greie rutiner på. Men så vidt jeg vet så har vi ikke en sånn arbeidsinstruks der det står hva vi skal gjøre, utover den her tredagers varslingen. Kanskje burde vi hatt det.

En annen informant legger vekt på at de ikke har en fastsatt plan, men at man må vurdere hvert tilfelle:

Det er ikke noe sånn at vi har en fastsatt plan tenker jeg, at ved så så mange prosenter eller så så mange dager skal vi gjøre ditt og datt nei. Det blir jo det at man må vurdere hvert tilfelle.

To av informantene forteller at skolen har en tydelig handlingsplan ved alvorlig skolefravær, hvor lærerne følger en sjekklister. Den ene informanten forteller videre at som en del av deres rutiner drøfter de problematikken i fagteam:

Det er jo den her sjekklister og da og ta det opp i fagteam, og sånne ting. Også er det ingen som kan garantere om at ... at det her går greit da. Man har ingen garantier, men man må prøve.

En av informantene forteller at skolen ikke har en konkret handlingsplan ved alvorlig skolefravær. Informanten forteller videre at skolen kanskje burde hatt en konkret fast liste ved arbeid med denne problematikken:

Handlingsplan er det man kanskje skulle hatt, en sånn liste veldig konkret fast liste. Sånn gjør vi det her på denne skolen.

5.3.3 Skole-hjem samarbeidet

Flere av informantene forteller om positive erfaringer i tilfeller der de hadde samarbeidet med foreldrene. Informantene forteller at samarbeidet i de aller fleste tilfeller var positivt. En av informantene presiserte at god kommunikasjon og at foreldre er positive til skolen, er faktorer som fører til et fint foreldresamarbeid. Fire av informantene legger vekt på at det er viktig med et godt og tett skole-hjem samarbeid. En presiserer at god tone med foreldrene muligens kan løse mye. En annen informant legger vekt på at det er vanskelig å få en god relasjon til barnet og familien uten et eksisterende samarbeid.

Opplever at foreldre er veldig imøtekommende da. Hvis du har elever som syntes ting er vanskelig, og elever som har vist tegn til skolevegring, så har jeg, de tilfellene der jeg har vært, så er foreldre veldig samarbeidsvillig og de ønsker også veldig at eleven skal på skolen. Så jeg har gode erfaringer med foreldresamarbeid der. De ønsker det samme, at barnet skal på skolen. Også foreldre som blir veldig frustrert fordi barna ikke vil på skolen, som trenger hjelp, som sliter selv da.

Tre av informantene forteller at de opplever samarbeidet med foreldrene som vanskelig dersom det oppstår uenigheter eller konflikter. En av informantene legger vekt på at samarbeidet blir vanskelig dersom skole og hjem har et delt syn på problematikken.

Det er vanskelig dersom skole og foresatte har et delt syn, det er vanskelig.

En annen informant forteller at samarbeidet blir vanskelig dersom foreldre og skole ikke drar i samme retning. Informanten poengterer at det kan være tilfeller der foreldrene er fortvilet og ikke syntes at skolen gjør en god nok jobb, eller i situasjoner der foreldrene er sinte på skolen også smitter det over på barna. En tredje informant legger vekt på at dersom det oppstår konflikter i samarbeidet kan det være behov for å få inn en tredjepart som kan roe temperaturen. Informanten legger vekt på at av og til så kan samarbeidet låse seg litt fast, dersom man for eksempel ser ting ulikt, eller at det ikke er en felles enighet om problemet. På den måten kan en bli stående i en krig som ikke bærer noen plass. Informanten forteller:

Det kan være mye redsel for deres del også, med hva som er i ferd med å skje. EM ... og de gangene det er noen sånne foreldresamarbeid som begynner å skru seg opp litt, så er min erfaring at det hjelper å få med en person til inn i det møtet, fra skolen, som er hakket, et hakk utenfor, og som kan roe temperaturen litt. Og som gjerne får den rollen som den som lytter. For det kan, noen ganger så kan ting låse seg litt fast, med at man ser ting litt ulikt for eksempel, eller de kan ha en klar oppfatning av hva det er som er problemet også er jeg ikke enig i at det er det som er utfordringen. Også blir vi stående i en litt sånn krig som ikke bærer noen plass.

5.3.4 Samarbeid med andre hjelpeinstanser

Fem av informantene i studien hadde erfaring med samarbeid med andre hjelpeinstanser i saker som omhandler alvorlig skolefravær. Eksempler på hjelpeinstanser informantene hadde

vært i kontakt med er BUP, skolehelsetjenesten og barnevernet. En av informantene opplevde å ikke få den hjelpen de trengte. En annen informant opplevde ikke tilstrekkelig med hjelp, da det likevel er de ansatte på skolen som i praksis må gjøre jobben. Tre av informantene forteller at det er lite hjelp å hente fordi ventetiden er så lang.

Det tar tid. Det tar fryktelig lang tid.

Alle de tre informantene poengterer at det ikke handler om saksbehandlerne, men systemet. Systemet er så overbelastet at det tar lang tid å få den hjelpen de trenger. En av informantene forteller:

Men det er bare det at alt tar så mye lenger tid enn det skulle ha gjort. Men det handler jo ikke om saksbehandlerne, det handler jo om systemet, tenker jeg.

Tre av informantene trakk frem fagteam på skolen som en ressurs for å forebygge alvorlig skolefravær. De beskrev fagteam som et tverrfaglig møte, der en møtes for å ta opp bekymringer rundt fraværet til en elev, drøfte ulike saker og dele erfaringer og tips. I fagteamet sitter en fra ledelse, helsesøster, PPT og BUP. Informantene forteller at fagteam er en fin plattform der de en gang i måneden møtes og kan drøfte fraværssaker sammen med andre instanser som kanskje har en annen innfallsvinkel på problematikken, gode tips eller råd på veien videre. Informantene opplevde at det ga ekstra støtte at flere instanser er involvert, slik at en kunne stille spørsmål og belyse flere sider av problematikken.

Veldig bra de gangene jeg har vært med på det. Så ja. Det er veldig nyttig å høre en annen faggruppe fortelle, for de kan se en annen side av ting og vet kanskje litt mer om psyken til barna og litt sånt, og tips til hva vi kan gjøre.

5.4 Godt skolemiljø

Gjennom intervjuene kom det frem at godt skolemiljø er det tiltaket informantene opplever som mest avgjørende for å forebygge alvorlig skolefravær og fremme skolenærvær. I det følgende presenteres funn knyttet opp til hva informantene vektlegger som et godt skolemiljø.

Viktigheten av et godt psykososialt miljø vektlegges av alle informantene. Samtlige poengterer at elevene er nødt til å trives på skolen for at de skal bli på skolen. Alle

informantene forteller at de er bevisste på å skape et godt klassemiljø. En informant forteller at skolen skal være en fin og trygg plass å komme til. En annen informant vektlegger at det er viktig å tidlig fastsette rutiner i forhold til hva som forventes av elevene i klasserommet, når det blant annet kommer til overganger og prating i timen. En tredje informant legger vekt på at en må prøve å skape positive dager og gi eleven tro på seg selv.

En av informantene reflekterte rundt begrepet godt skolemiljø, og forteller:

Skape det her inkluderende og gode klassemiljøet der det skal være greit å svare feil og snakke mye om at vi er forskjellig. Og prøve å etablere et klasse- og læringsmiljø der alle føler seg velkommen og alle opplever det at de blir verdsatt av læreren og medelever. Det tror jeg vil gjøre skolemiljøet til en plass der elevene trives å være.

Informantene forteller at en må skape en arena der elevene har det bra. Trivsel er en fellesnevner som går igjen når informantene beskriver hva de legger i godt skolemiljø. Andre faktorer som ble nevnt av samtlige informanter er lek, forutsigbarhet og trygghet. En av informantene reflekterte over hvordan arbeidet med det psykososiale miljøet henger sammen med læreplanene:

Under høyreregjeringen så kjente vi et sterkt press på å redusere oppgaven til å lære de å lese, skrive og regne, og eventuelt litt engelsk. Det var liksom det som vi ble målt på og det var det som var i fokus. Voldsomt fokus en stund. Nå har det heldigvis endret seg litt, nye læreplanen er tydeligere på det med sosial kompetanse og samarbeid og, ja det går inn under sosial kompetanse. Og lek er også kommet mer inn i læreplanen, og det gjør at handlingsrommet er litt større for å snakke om de tingene der. For det er sjeldent at et barn har skolevegring fordi en ikke kan lese og skrive, det er ikke det som er problemet.

5.4.1 Å bli sett

I forlengelse av at informantene er opptatt av å skape et godt skolemiljø for elevene, uttrykte samtlige informanter at det handler om å bli sett. Informantene la vekt på at det er viktig at elevene blir sett, for å vise at en bryr seg om dem. At en gir barna oppmerksomhet, viser interesse for det de forteller, en nysgjerrighet for å finne ut hvordan de har det, tar de på alvor, støtter dem og vise at du som lærer er en trygg voksen man kan snakke med om vanskelige ting. Relasjonsbygging mellom lærer og elev uttrykte flere informanter som sentralt for å

skape et godt skolemiljø. Ifølge informantene vil trygge relasjoner gjøre det enklere for elevene å møte opp på skolen, slik vil relasjonsbygging være et viktig forebyggende tiltak. En av informantene la vekt på at en elev som ikke har trygge relasjoner på skolen verken vil trives eller lære. En informant reflekterte rundt hvordan en kan jobbe for å skape en relasjon til elevene, og forteller:

Få den relasjonen til barna og, ja det er kjempeviktig, det har jeg kanskje ikke sagt. Få god relasjon til barnet, få barnet til å bli trygg på deg, prøve å få til de små samtalene, de små øyeblikkene ute i friminuttet, eller klasserommet, eller ute i gangen, bare en klapp på skulderen eller «ja hva gjorde du i går» og «ja hva skal du i dag» og «hvordan gikk fotballkampen i går». Få til sånne små øyeblikk, slik at du får en god relasjon, slik at barna blir trygge på deg, det er kjempeviktig. Kjempe kjempeviktig.

To av informantene legger vekt på at eleven må vite at en er savnet når en ikke er på skolen. En informant forteller at når en elev er borte fra skolen formidler de til eleven at de svært gjerne ønsker at han eller hun er på skolen. Den andre informanten poengterer at det er viktig å ta kontakt med eleven som ikke er på skolen, for å vise at du bryr deg. Informanten forteller at det også er viktig for foreldrene å se at skolen bryr seg. Videre reflekterer informanten over at det er lærerens plikt å ha relasjon til sin elev, uavhengig av om eleven er på skolen eller ikke. Informanten forteller:

Det er veldig viktig at skolen ... tar kontakt med hjemmet og den eleven som ikke er på skolen, for å vise at du bryr deg. [...] Det er så viktig for det barnet, kanskje ikke der og da, men på sikt, og ikke minst foreldrene, at skolen bryr seg, tar kontakt. [...] For barn detter ut, ja da er de ute da. Det er din fordømte plikt som lærer, kontaktlærere, å ha relasjon til din elev selv om eleven ikke er på skolen.

Trivsel og vennskap er to begreper informantene benytter i sammenheng med å bli sett. Flere av informantene trekker frem vennegrupper som et fint tiltak for å tilrettelegge for trivsel og forebygge alvorlig skolefravær. Informantene forteller at vennegrupper har til hensikt at elevene skal være sammen også utenom skoletid, slik at de har muligheten til å bli bedre kjent. En av informantene forteller at formålet med vennegrupper er å sørge for at ingen faller utenfor og skape en hyggelig arena også utenfor skolen. En annen informant legger vekt på at

de på skolen er opptatt av fysisk aktiv læring, og at skolen slik kan legge til rette for at elevene seg imellom bygger relasjon. Informanten reflekterer rundt trivsel og vennskap, og forteller:

Vi har en del fysisk aktiv læring, det er satsing på det her på skolen. Jeg tror at det forebygger veldig mye. At barna blir flinke til å leke med hverandre, trives med hverandre. Man trenger ikke være bestevenn med alle, men alle har en venn, alle har noen som de har lyst til å møte, at de har lyst til å komme hit. Det tror jeg er veldig viktig da.

Trygghet er et begrep som samtlige informanter benytter når de snakket om et godt skolemiljø. Informantene legger vekt på at skolen skal være et trygt sted å være og at alle elever skal ha trygge og gode relasjoner. Mestring trekkes frem som en viktig faktor for å motvirke og hindre alvorlig skolefravær, og for å skape trygghet. Informantene legger vekt på at en må øke elevenes motivasjon for læring og legge til rette for mestring ved å tilpasse undervisningen ut ifra den enkeltes forutsetninger og behov. En informant forteller:

Altså det er jo en del ... en del ... det er jo noen elever som ikke opplever så mye mestring i skolen. Og da blir jo skolen en arena hvor, som ikke er så grei for dem.

En annen informant forteller:

... de trenger å bli sett og få omsorg og kanskje gjøre litt alternative ting slik at de føler at de mestrer.

Faktorene informantene vektlegger som viktige i relasjonsbygging mellom lærer og elev var; å se eleven, trygghet, tillit, venner, mestring, positiv feedback og vise elevene at du bryr deg om den enkelte. Informanten forteller at de er opptatt av at alle lærere skal ha gode og trygge relasjoner til barna, særlig de som strever i skolen. En av informantene forteller imidlertid at det ikke alltid er slik at kontaktlærer har etablert relasjoner til alle elevene i klassen, og at det i disse tilfellene er viktig å legge til rette for at denne relasjonen kan etablere seg:

Da har vi noe som heter banking time, som går ut på at i perioder kan en jobbe i små grupper med barn, med en voksen. Rett og slett for å bygge miljø, enten det da er et prosjekt på en bondegård, eller en holder på med LEGO League, men det er liksom litt

vekk fra klasserommet. Også er det å gjøre noe annet, et praktisk prosjekt sammen, for å bygge relasjon.

Informanten forteller videre at dette er for å sikre at alle elever har god og trygg relasjon til minst en voksen på skolen, samtidig som en sørger for å utvide nettverket til elevene for å sikre at ingen barn er helt ensomme. Informanten forteller at det først og fremst er kontaktlærer som skal bygge en god relasjon til elevene i sin klasse, men legger vekt på at en på skole jobber i team og at det viktigste er at eleven kjenner seg trygg på minst en voksen på skolen. Uavhengig av om den relasjonen er til kontaktlæreren eller for eksempel sosiallæreren eller helsesykepleieren.

5.5 Forslag til endring

Alle informantene ble spurt om fremtidsønsker, mer spesifikt hvilke forslag de har til endringer på kommunalt eller nasjonalt nivå som er viktig i arbeidet rundt alvorlig skolefravær. Gjennom intervjuene kom det frem at samtlige informanter ønsker flere ressurser inn i skolen. For lite tid og et ønske om flere ressurser, er fellesnevnerne som blir trukket frem av samtlige informanter. Et ønske om å strekke til, men der tiden er en utfordring. En informant fortalte:

... det handler jo om tid. Føler jeg da. Jeg har lyst til å være verdens beste lærer, men jeg har bare 24 timer i døgnet, og jeg får ikke betalt for overtid, så det er litt sånn ... ja.

En annen informant fortalte:

Det med å se barna, det er så viktig. Men det er ikke så lett da, vi har så mange og vi har det så travelt og vi har så mye vi skal gjøre. Så.. ja.

Samtlige informanter legger også vekt på at ulike yrkesgrupper inn i skolen er et stort ønske. Flere av informantene forteller at andre yrkesgrupper muligens har med seg litt andre verktøy enn det lærere har, og at ved å ha flere yrkesgrupper i skolen kan en få en bredere fagkompetanse inn i skolen. En av informantene drøftet rundt det med flere ressurser, og forteller:

Som lærere så skal du jo bry deg om det faglig, selvfølgelig også det sosiale, men som sosionom kanskje så har du litt andre verktøy, barnevernspedagog så har du litt andre verktøy. Jeg skulle ønske at det var litt bredere fagkompetanse inn i skolen, det skulle jeg ønske. For da tror jeg kanskje at man kunne jobbet litt mer med de som trenger det

på den biten også da. EM ... men man prøver jo med de ressursene man har, man prøver jo med telefonen, man prøver jo via foreldresamtaler også videre.

Flere av informantene uttrykte at de har lite kompetanse om alvorlig skolefravær og at de stadig voksende arbeidsoppgavene går lenger og lenger utenfor deres kompetanseområde. En informant forteller at lærerne stadig får flere arbeidsoppgaver, og det å vite hvordan en *trøblete hjerne* fungerer er utenfor deres kompetanseområde. En annen informant forteller at en må huske på at en er pedagog, ikke terapeut. Videre forteller informanten at det kan være for mye psykiatri inn i bildet til at de håndterer det. En tredje informant forteller at de har for lite kunnskap om alvorlig skolefravær:

Det her kan vi lite om, lite kompetanse om det. Så det skulle vi sikkert vært bedre på.

En av informantene trakk frem leksefri skole som et fremtidsønske. Informanten hadde et sterkt ønske om å droppe alle lekser utenom leselekser. Vedkommende sammenlignet det med å ta med seg jobben hjem etter en 7,5 timers arbeidsdag. Informanten foreller:

Har du en elev med skolevegring så sammenlign det med en person som sliter med å komme seg på jobb, hvis du sliter på jobb og er på jobben din i 7,5 time, kommer hjem og skal fortsette å jobbe med jobben din, da er det et tidsspørsmål før du er utbrent.

6.0 DRØFTING AV FUNN

Utgangspunktet for diskusjonen er studiens problemstilling, som søker å belyse skolens rutiner og hvordan lærere forstår og bruker disse rutinene i arbeidet med alvorlig skolefravær. Problemstillingen er: «*Hvordan opplever lærere skolens eksisterende rutiner rundt alvorlig skolefravær på barneskolen?*». Dette kapitlet vil ta utgangspunkt i de empiriske funnene og de vil bli diskutert i samspill med presentert forskning og teori på området. Diskusjonen presenteres i delkapitler, hvor første del drøfter fenomenet alvorlig skolefravær, med et underkapittel. I kap. 6.2 diskuteres medvirkning, med et underkapittel. Kap. 6.3 diskuteres i fire underkapitler, som drøfter opplevelsen av skolens eksisterende rutiner. I kap. 6.4 diskuteres godt skolemiljø, med et tilhørende underkapittel. Avslutningsvis drøftes forslag til endring, i kap. 6.5.

6.1 Fenomenet alvorlig skolefravær

Det finnes ingen enhetlig begrepsbruk eller klare definisjoner for alvorlig skolefravær. Mine funn tyder på at det er utfordrende å definere hva alvorlig skolefravær er og at det ikke er en felles forståelse blant lærerne i denne studien. Høyt fravær var en fellesnevner hos informantene når de skulle beskrive hva de legger i begrepet alvorlig skolefravær. En kan anta at høyt fravær nevnes fordi det er noe konkret og synlig. Paradoksalt så blir elevene synlig ved at de ikke er til stede på skolen.

Informantene gir alle forskjellige definisjoner av begrepet alvorlig skolefravær, og flere har utfordringer med å konkret beskrive hva alvorlig skolefravær innebærer. Flere av informantenes definisjoner er likevel sammenlignbare da de beskrev alvorlig skolefravær som *fraværet er så stort at det blir et problem, ulike årsaker til fraværet og stort fravær som ikke skyldes fysisk sykdom*. Ved å ta utgangspunkt i disse beskrivelsene kan en si at informantenes definisjoner av begrepet alvorlig skolefravær er i tråd med Havik (2018), Kearney (2008) og Overland og Nordahl (2013). Informantenes usikkerhet rundt definisjonen av alvorlig skolefravær kan videre ses i sammenheng med at det ikke er en entydig beskrivelse av begrepet. Det er ingen definert grense for når skolefravær blir alvorlig skolefravær. Likevel kan en si at fraværet har blitt problematisk der en ser at fraværet vedvarer eller øker (Thambirajah et al., 2008).

Et interessant funn fra studien er at lærerne seg imellom ikke diskuterer hva de legger i begrepet alvorlig skolefravær. Det kan virke som lærerne i stor grad operer alene når det kommer til alvorlig skolefravær. Skolen som organisasjon er i liten grad synlig i intervjuene. Uten en felles forståelse av problemet, vil det være vanskelig å etablere en kollektiv tilnærming. Ulik begrepsbruk gjennom begreper som skolevegring, skulk, skolefobi og ugyldige fravær, kan føre til forskjeller i hvordan problematikken blir møtt. Som eksempel presiserer Havik (2018) at skolevegring tillegges psykiatri og emosjonelle vansker, mens skulk derimot assosieres med atferdsproblemer. Tiltakene knyttet opp mot disse begrepene vil være betydelig forskjellige. Dersom andre hjelpeinstanser er involvert, kan også manglende enhetlig begrepsbruk og felles forståelse av begrepet skape samarbeidsproblemer og ansvarsfraskrivelse. Et felles språk og en felles forståelse av alvorlig skolefravær er helt avgjørende for å kunne forebygge, følge opp og iverksette tiltak av fravær som er, eller er i ferd med å bli alvorlig (Havik, 2018).

Allerede i 2003 etterlyste Kearney et felles begrep på problematikken. Kearney (2003) argumenterte for at en enhetlig begrepsbruk og felles forståelse vil være avgjørende for at elever som sliter med skolefravær skal få den hjelpen de trenger. Når informantene ble spurt om alvorlig skolefravær er et begrep de er kjent med, svarte alle informanten at dette ikke er et begrep de bruker. Skolevegring er begrepet som alle mine informanter benyttet om elever som har høyt skolefravær. Begrepet *skolevegring* kan gi uttrykk for at eleven ikke ønsker å gå på skolen, og at det er eleven som må endre seg. En slik forståelse av elevens fravær er uheldig, da eleven ofte ønsker å gå på skolen, men ikke klarer (Statped, 2020). Ved å benytte begreper som skolefravær og alvorlig skolefravær åpnes det opp for at en må utforske årsaksforholdene individuelt.

En av informantene la vekt på at det ikke er antall dager som avgjør om fraværet er alvorlig, men at det derimot er årsaken til hvorfor eleven er borte som avgjør alvorlighetsgraden. Det er i strid med hva Tjersland skriver i sitt kapittel om alvorlig skolefravær, der hun legger vekt på at konsekvensene av fraværet er like negativt uavhengig om fraværet er gyldig eller ugyldig (Briseid et al., 2018). Tjersland påpeker at elever med ugyldig fravær gjerne tidligere blir synlige, og skolen handler ofte raskere. Elever med høyt gyldig fravær derimot kan lenge gå under radaren uten å bli sett (Briseid et al., 2018). Skolen godtar gjerne fraværet dersom

foreldrene bekrefter sykdom, og det iverksettes ikke tiltak for å øke nærværet. Det vil derfor være nødvendig at skolene har gode rutiner og en definert grense for når en skal reagere og handle på skolefraværet.

Det kommer frem av intervjuene at alvorlig skolefravær ikke er et begrep informantene er kjent med. Funnene belyser at informantene til en viss grad kan definere hva begrepet inneholder, men en kan fortsatt stille spørsmål om det blant informantene er for lite kunnskap rundt fenomenet alvorlig skolefravær. Videre indikerer de empiriske funnene at det er en felles enighet om at alvorlig skolefravær forstås som et slags ubehag til det å gå på skolen eller tanken på å gå dit. Ved å unngå skolen slipper elevene det fysiske og emosjonelle ubehaget de kjenner på (Havik, 2018; Kearney, 2008; Statped, 2020). Samtlige informanter poengterer at dette ubehaget og årsaken til fraværet grunner i en sårbarhet hos eleven. Dette skal vi nå se nærmere på.

6.1.1 Sårbarhet hos barnet

Til tross for informantenes ulike definisjoner av begrepet, har de alle en nærliggende forståelse av at alvorlig skolefravær omhandler utfordringer ved å gå på skolen som følge av emosjonelt ubehag. Alle informantene legger vekt på at årsaken til det høye fraværet bunner i en sårbarhet hos eleven.

Under intervjuene kom det frem at informantene opplevde alvorlig skolefravær som en vanskelig problematikk. Erfaringene deres tilsier at problematikken er sammensatt, kompleks og individuell, og at det derfor er vanskelig å peke på én faktor som årsak til fraværet. Det kan ses i sammenheng med forskning på området, som tilsier at årsakene til skolefraværet ofte inngår i et komplekst samspill, hvor flere årsaker påvirker hverandre (Bru & Roland, 2019; Olsen & Holmen, 2018). Det som er felles for elevene er at skolen litt etter litt har blitt et vanskelig sted å være til stede og bli inkludert i.

Bru og Roland (2019) viser til at barns utfordringer kan oppstå i samspill mellom både individuelle faktorer og miljøfaktorer. Det kan ses i lys av Bronfenbrenner og hans tanker om barnet som aktør. Bronfenbrenner (1979) hevder at menneskets utvikling alltid foregår

parallelt i flere ulike miljøer som igjen påvirker hverandre. I sammenheng med alvorlig skolefravær vil en slik forståelse bety at utviklingen av fravær ikke alltid innebærer individuelle risikofaktorer hos barnet, men at omgivelsene over tid kan påvirke utviklingen av alvorlig skolefravær. Det bekreftes av forskning på området, som peker på at en er nødt til å også se på faktorer utenfor barnet, for å kunne forklare ulike utfordringer barn har (Overland & Nordahl, 2013).

Thambirajah og kollegaer (2008) deler risikofaktorene for utvikling av alvorlig fravær inn i tre kategorier; faktorer hos individet, faktorer i familien og faktorer i skolen. Et interessant funn fra studien er at informantene ikke stiller spørsmål om fraværet kan ha sammenheng med undervisningstilbudet. Informantene plasserer ansvaret på eleven. Det synliggjøres ved at informantene viser til at elevene ofte har dårlig selvtillit eller at fraværet bunner i en sårbarhet. Det er en enighet blant forskere om at utviklingen av alvorlig skolefravær kan skyldes både individuelle, familiære og skolerelaterte faktorer (Havik, 2018; Kearney, 2008; Thambirajah et al., 2008). Det er derfor interessant at ingen av informantene trekker frem skolerelaterte faktorer som undervisningstilbudet, som en årsak til utvikling av alvorlig skolefravær. Det skal imidlertid poengteres at samtlige informanter senere i intervjuet nevner godt skolemiljø, klassemiljø og relasjonsarbeid som viktige faktorer for å beholde elevene på skolen. Flere av informantene legger også senere i intervjuet vekt på at det er viktig at elevene mestrer skolen, både sosialt og faglig. Disse funnene ble presentert i kap. 5.4, og diskuteres nærmere i kap. 6.4.

6.2 Medvirkning

Thambirajah et al. (2008) og Kearney (2008) er blant de som presiserer betydningen av å kartlegge årsakene til fraværet tidlig og igangsette tiltak for å få eleven tilbake til skolen. I likhet med Havik (2018) løftet en av informantene frem betydningen av elevsamtaler som et viktig tiltak for å kartlegge årsaken til fraværet. Informanten la vekt på at det er viktig å høre barnet stemme for å få kartlagt årsakene til fraværet, da barnet er den nærmeste informanten. Havik (2018) legger vekt på at det som lærer er viktig å forstå disse elevene, undre seg over hva som ligger bak deres atferd, bli kjent med både dem og deres historier, vise at en interesserer seg for det de forteller og ta elevene på alvor. En annen informant forteller at man

må snakke med foreldrene for så å presisere at en selvfølgelig må snakke med barnet. Men er det en selvfølge?

Selv om elevsamtaler blir presentert som et viktig tiltak for å kunne kartlegge årsakene til fraværet så raskt som mulig, kan det med utgangspunkt i funnene fra studien imidlertid se ut til at det ikke er like mye fokus og rutiner rundt elevsamtaler på alle skolene som er med i studien. Tre av informantene nevnte ingenting om elevsamtaler, medvirkning eller å høre barnets stemme. Disse informantene la fokuset på foreldresamtaler som et viktig tiltak for å få kartlagt årsaken til barnets fravær. De resterende informantene opplyste underveis i intervjuet at en har mulighet til å snakke direkte med barnet. Likevel var fokuset hos informantene først og fremst at en skulle snakke med foreldrene, for så å snakke med barnet. Samtlige informanter legger vekt på at man må ta en telefon eller et møte med foreldrene for å få kartlagt årsaken til barnets fravær. Funnene kan tyde på at det å snakke med barnet blir nedprioritert.

Foreldresamtaler er selvsagt en viktig del av å kartlegge årsaken til fraværet og få satt i gang tiltak. Kommunikasjonen mellom skole og hjem vil være aktuell for å skape en gjensidig forståelse av hvilke mekanismer som bidrar til å opprettholde fraværet. Likevel er det overraskende at så få informanter presiserer betydningen av å snakke med barnet og høre barnets stemme. Etter barnekonvensjonen (1989, artikkel 12) skal alle barn få si sin mening, og de skal tas på alvor. Ved å snakke direkte med barnet vil en kunne få en bedre forståelse av hva barnet strever med, hva som ligger bak atferden deres og bli kjent på en annen måte, som igjen fører til at man kan tilpasse i forhold til deres utfordringer og behov. I samtale med barnet bør en ta opp temaer om hvordan livet til eleven generelt er, både på skolen, hjemme og på fritiden (Utdanningsdirektoratet, 2020a) Hva er vanskelig i skolen? Hva tenker eleven selv om fraværet? Er det noe eleven er bekymret for?

I de fleste tilfeller utvikles skolefravær over tid. Lenge før fraværet begynner kan eleven ha strevd og opplevd ubehag og stress ved skolesituasjonen (Statped, 2021b). Skolen har kanskje ikke oppfattet hvor stressende, vanskelig eller ubehagelig skolehverdagen har vært for eleven. Eleven på sin side har muligens heller ikke klart å sette ord på hvorfor skolesituasjonen er

utfordrende. Kanskje tror eleven at alle andre elever også har det slik? Gjennom hele skoleløpet er det derfor viktig med gode samtaler med elevene. Der lærerne kan bygge relasjon til hver enkelt elev, slik at en kan komme i dialog og får hentet ut elevens stemme (Statped, 2021b). Regelmessige samtaler med elevene bør derfor være prioritert i skolens rutiner, og vil alltid være skolens beste verktøy.

Med utgangspunkt i at det er så få informanter som vektlegger viktigheten av å snakke med eleven, kan en anta at de fleste skolene ikke har en rutine for hvordan en gjennomfører slike samtaler. En kan også anta at skolen heller ikke har kartleggingsverktøy. Statped (2021b) og Havik (2018) er blant de som presenterer kartleggingsverktøy som en sentral faktor for å kunne kartlegge fraværet bredt. Ved hjelp av kartleggingsverktøy vil en ha mulighet til å kartlegge fraværets funksjoner, og en vil ha mulighet til å oppdage risikofaktorer, beskyttelsesfaktorer og opprettholdende faktorer.

En må få kartlagt hvordan elevene opplever læringsmiljøet, hva som stjeler krefter og gjør dem slitene, hva som trigger dem og hva som kan gi angstopplevelser (Utdanningsdirektoratet, 2020a). En slik kartlegging kan ofte andre hjelpeinstanser bistå skolen med. Likevel kan en også her møte på rådgivere som syntes det er vanskelig å vite hva de bør kartlegge og hvordan det kan gjøres. Det er nødvendig at den som skal foreta kartleggingen har en god relasjon til eleven, eller opparbeider seg dette før kartleggingen (Havik, 2018). For at eleven skal kunne bli i stand til å fortelle om det såre og vanskelige, må eleven oppleve seg møtt, sett og ivaretatt. Det er også nødvendig at den som gjennomfører kartleggingen har gode kartleggingsferdigheter. Det innebærer å vite hva som kan være ubehagelig for eleven, være sensibel for elevens kroppsspråk, evne å trygge, bygge opp samtale og vurdere når det passer å spørre om ulike ting (Statped, 2021b). For å gi eleven trygghet og dermed få eleven mer tilgjengelig for samtale, anbefales det videre å bruke elevens interesser og sterke sider som en kartleggingsarena. I tillegg bør eleven i forkant av en kartleggingssamtale få informasjon om hvem som skal gjennomføre samtalen, hva som skal skje, hvor det skal foregå, hvorfor og hvordan det skal gjennomføres, hvor lenge det skal vare og hva som skjer når møtet er ferdig (Statped, 2021b).

I noen tilfeller kan det også være nødvendig å få kartlagt hjemmeforholdene til eleven. Hovedsakelig fungerer barnevernet som en hjelpeinstans. På lik linje med andre hjelpeinstanser skolen har kontakt med, kan barnevernet involveres med hjelpetiltak hvis foreldrene samtykker til det (Statsforvalteren, 2021). Når det oppstår bekymring for et barn, bør derfor ansatte i skolen alltid vurdere om det er mulig å oppnå god dialog med foreldrene om behov for hjelp.

Havik (2018) belyser at som oftest er læreren den første profesjonelle som kan identifisere elever med alvorlig skolefravær og dermed iverksette tiltak. Flere av informantene forteller at alvorlig skolefravær er en sammensatt utfordring og at det kan være krevende å finne ut årsaken til fraværet. For å kunne hjelpe barn med å nøste opp i utfordringene vil det være nødvendig at skolen har rutiner på å snakke med eleven tidlig i prosessen, i tillegg er lærerne avhengig av å ha kunnskap og verktøy som hjelper dem med å få kartlagt elevenes årsak til fraværet og for å gi rett hjelp tidlig i prosessen.

6.2.1 Elevrollen

I stor grad er det de kunnskaper og ferdigheter eleven får med seg fra grunnskolen, som i sterk grad bidrar til hvordan eleven lykkes i det videre utdanningsløpet, i arbeidslivet og på andre fellesskapsarenaer i samfunnet (Overland & Nordahl 2013). Kontinuerlig skoleoppmøte og -deltakelse er et grunnleggende element for at barn skal kunne utvikle sosial kompetanse, faglige og språklige ferdigheter og gode relasjoner (Rønhovde, 2019). I tillegg tar elever som er vant til å komme presis på skolen og holde ut gjennom skoledagen, med seg disse gode vanene inn i voksenlivet. Høyt skolefravær kan også resultere i lav «skolekondis», som vil si at eleven får svekket utholdenhet når det kommer til skolearbeid og skolerelatert press/stress (Lie, 2021). Elever med alvorlig skolefravær mister disse mulighetene. Når det høye fraværet først har etablert seg kan det være utfordrende å få eleven tilbake i elevrollen. Hva skjer med den faglige og sosiale læringen når en elev ikke er på skolen? Det skal vi nå se nærmere på.

Informantene forteller at elever med alvorlig skolefravær vil ha et stort tap av både faglig og sosial inkludering. Rønhovde (2019) hevder at de sosiale relasjonene til jevnaldrende, samt det fellesskapet som er i et klassemiljø, vil være av stor betydning for barn. Det er i samsvar

med hva informantene i studien forteller. Informantene legger vekt på at det er bekymringsfylt at elever med alvorlig skolefravær mister mye av det sosiale som foregår på skolen. En av informantene legger vekt på at elever med alvorlig skolefravær kan *holde koken* dersom de er gamere. Det kan ses i sammenheng med funnene fra studien Carter og Nutbrown (2016) har gjennomført. De belyser at barn og unge vil kunne vedlikeholde og skape vennskap gjennom e-sport som en felles interesse. Studien belyser at det er enklere for barn å skape og vedlikeholde vennskap, når de deler en felles interesse (Carter & Nutbrown, 2016). Medietilsynet fant i 2020 at 86 prosent av barn og unge spiller dataspill. En kan derfor anta at e-sport vil være en felles interesse for mange. Ved at skolen legger til rette for bruk av e-sport, vil elever som har dette om sin interesse, kunne oppleve mestring og stolt vise frem sine ferdigheter. Skolen kan slik legge til rette for at elever med et alvorlig skolefravær fremdeles kan være en del av det sosiale fellesskapet, til tross for at de ikke fysisk er til stede på skolen. Videre kan en stille spørsmål om e-sport kan være nøkkelen til å få noen elever tilbake til skolen.

Informantene forteller videre at elever med alvorlig skolefravær mister mye av den faglige læringen. En av informantene presiserer at det er viktig å ha dialog med foreldrene for å holde den faglige fremgangen og finne løsninger. En annen informant forteller at det vil variere fra familie til familie, hvor mye man er i stand til å følge opp faglig. Det kan ses i sammenheng med NIFU-rapporten *koronapandemien i grunnskolen – håndtering og konsekvenser*, som belyser at elever som til vanlig har fått god støtte til skolearbeid hjemmefra, har fått dette i enda større grad i hjemmeskoleperioden (Caspersen et al., 2021). Skiller mellom elevgrupper ser dermed ut til å ha blitt forsterket under perioden der skolene har vært stengt. Rapporten belyser at skillet tydeliggjøres også ytterligere dersom vi ser nærmere på elevene som svarer på elevundersøkelsen på andre språk enn norsk bokmål og nynorsk (Caspersen et al., 2021).

Friberg et al. (2015) belyser at mangel på tilpasset opplæring, utydelig mål, redusert følelse av medvirkning i skolehverdagen, og lærernes lave forventninger til elevene, kan øke risikoen for fravær. Tidligere forskning har belyst at tilpasset opplæring ofte fortolkes og forstås som individualisert undervisning (Bunting, 2014). For elever med fraværproblematikk kan sterkt individualisert undervisning være uheldig da det vil føre til at elever som sliter med å møte på skolen, må sitte mye for seg selv, uten støtte og hjelp fra lærere og medelever (Lie, 2021). En

svak tilknytning til andre mennesker i skolen vil føre til at en motstand mot å gå på skolen blir enda sterkere. Elevene har en rett til og behov for å påvirke skolehverdagen sin.

Elevmedvirkning innebærer at elevene får uttrykke sine meninger, blir tatt på alvor og har innflytelse i alt som angår dem på skolen. Elevene må gis mulighet til å fortelle hvordan de lærer best i de ulike fagene, hvordan de opplever skolemiljøet og de må involveres i, og få komme med forslag til, forbedringer og løsninger i alle saker som angår dem (Redd Barna, u.å.). Dette gjelder også for elevene som er hjemme. For å fremme skolenærvær, skape trygge og inkluderende skolemiljøer og nå målet om tilpasset opplæring for den enkelte elev, er elevmedvirkning et viktig bidrag. Dersom skolen legger til rette for elevmedvirkning, vil det gi positive utslag på elevens trivsel, motivasjon, mestringfølelse og læringsutbytte (Redd Barna, u.å.).

I arbeidet med å fremme skolenærvær og relasjonsbygging, bør elevens interesser og styrker kartlegges. Når en trygg relasjon er etablert, kan en ta utgangspunkt i elevens interesser for å øke motivasjonene for skolearbeid (Statped, 2021a). Når eleven etter hvert opplever positiv mestring, kan interessen og motivasjonen for arbeid i skolen øke. Slik vil interesser kunne være et godt utgangspunkt for å etablere en god relasjon til eleven og samtidig øke motivasjonen for tilstedeværelse i undervisningen og faglig arbeid. Dataspill kan også her trekkes frem som et eksempel. Forskning viser at elever finner dataspill motiverende, de opplever mestring og klarer å konsentrere seg over lengere tid (Durkin et al., 2013). Dette er opplevelser elevene kanskje ikke opplever så ofte i et klasserom. I tillegg kan elever gjennom spill jobbe med fag, styrke evnen til samarbeid, problemløsning, kritisk tenkning og empati (Statped, 2021a).

Det er en enighet blant informantene i denne studien og tidligere forskning om at elever med alvorlig skolefravær mister mye av den faglige og sosiale læringen ved å være borte fra skolen. Den faglige læringen vil variere ut fra hvor mye støtte eleven får hjemmefra. Her vil også kommunikasjon og samarbeid mellom skole og hjem være en sentral faktor. Hvor mye av den sosiale læringen og inkluderingen eleven mister vil også variere fra elev til elev. Den faglig og sosiale læringen henger tett sammen og det vil derfor være viktig at lærerne legger til rette for inkludering både sosialt og faglig.

6.3 Opplevelsen av skolens eksisterende rutiner

Prinsippet om tidlig innsats, som er presisert i stortingsmelding nr. 6 (2019-2020), er et viktig prinsipp for å tidlig stabilisere tilstedeværelsen for elever med høyt skolefravær. Blant anerkjente forskere på tematikken er det bred enighet om at det er viktig å stoppe fraværet så tidlig som mulig, og at gode systemer for registrering av fravær kan bidra til å forebygge skolefravær (Havik, 2018; Kearney, 2008; Thambirajah et al., 2008). For å kunne sikre tidlig innsats kan det være helt avgjørende at hver skole har gode rutiner og handlingsplaner for alvorlig skolefravær.

Alle informantene forteller at skolen har eksisterende rutiner i arbeidet med alvorlig skolefravær. Funnene kan imidlertid tyde på at skolene har svært ulik praksis. Underkapitlene *registrering og oppfølging av skolefravær, retningslinjer og handlingsplaner ved alvorlig skolefravær, skole-hjem samarbeidet og samarbeid med andre hjelpeinstanser*, skal se nærmere på hvordan de eksisterende rutinene forstås og brukes av lærerne.

6.3.1 Registrering og oppfølging av skolefravær

I teorien beskrives registrering av fravær som et viktig tiltak i forebygging av skolefravær (Havik, 2018; Kearney, 2008; Thambirajah et al., 2008). Ved å bruke fraværsregistrering systematisk kan en oppdage problemene tidlig og dermed iverksette tiltak.

Fraværsregistreringen kan også brukes for å finne eventuell systematikk i fraværet (Havik, 2018). Skolefravær registreres i dag i skolens datasystem. Dersom lærerne følger opp registreringssystemet vil oversikten over fraværet bli tydelig og det vil bli enklere å følge med prosentvist fravær.

De empiriske funnene viser til at informantene opplever å ha gode rutiner for registrering av fravær og er fornøyde med registreringssystemene som er i dag. Likevel sitter jeg igjen med en oppfatning av at det er svært ulik praksis for fraværsregistrering og oppfølging av fravær på de skolene som er med i denne studien. Studiens funn viser til at alle skolene registrerer skolefraværet i en database, men det er tydelige forskjeller på når på dagen en registrerer fraværet. Videre viser funnene til at det er ulik praksis på hva skolene ser på som alvorlig fravær og hvor mye fravær en elev må ha for at skolen skal iverksette tiltak. Gjennom åtte

intervjuer har studien fått fire forskjellige svar på når elevens fravær utløser handling fra skolens side. Det er alt fra 3 enkeltdager i måneden til 20% fravær i løpet av et år. Vi kan stille spørsmål om det bør være noen felles nasjonale rutiner alle skoler forholder seg til.

For å sikre systematisk føring av fravær og lik praksis i alle klasser, er lærerne avhengig av at administrasjonen legger tydelige krav. For at fraværet skal bli så nøyaktig som mulig, må det være føringer på å registrere fraværet daglig. Videre er det lærernes jobb å ha oversikt over hvilke prosentsetser skolen følger for alvorlig skolefravær. For hvordan kan du bruke fraværsregistrering systematisk, oppdage alvorlig skolefravær tidlig og sikre tidlig inn- prinsippet når en ikke har oversikt over prosentsetsen skolen følger for når fraværet anses som alvorlig?

For å sikre at alle skoler fører fravær mest mulig likt, kan et nasjonalt registreringssystem være løsningen (Strand, 2020). I dag eksisterer det ingen nasjonal registrering av fravær før 10. klasse. Det vil si at hver enkelt barne- og ungsomskole må ha en egen oversikt over fraværet. Utdanning.no gjennomførte en reportasje i 2018 der det kom frem at både kunnskapsdepartementet og majoriteten av skoleeiere ikke hadde oversikt over hvor mye fravær grunnskoleelever hadde (Ulriksen, 2021). I forbindelse med reportasjen kontaktet utdanning.no de 148 største kommunene i Norge, hvor kun fem av kommune hadde sentrale tall på grunnskoleelevers fravær. 27 av kommune samlet inn data om fravær etter forespørsel, mens hele 116 kommuner ikke hadde en statistikk over fravær eller besvarte ikke forespørselen (Ulriksen, 2021). Vi kan stille spørsmål om fraværsregistrering blir prioritert på grunnskolen.

6.3.2 Retningslinjer og handlingsplaner ved alvorlig skolefravær

Utdanningsdirektoratet (2020a) er blant de som presiserer betydningen av at skoler og kommuner har felles rutiner for hvordan en handler når en oppdager at en elev har høyt fravær eller viser tegn til å utvikle høyt fravær. Konsekvensene av å ikke ha en felles handlingsplan er ofte at hjelpen kommer for sent og lite sammenhengende. Problematikken kan utvikle seg til å bli alvorlig dersom det er manglende koordinering og fremdrift (Briseid et al., 2018). Tidlig innsats innebærer at en skal iverksette tiltak og tilpasse opplæringen straks en elev er i

behov av det. For å kunne sikre at alle elever får den hjelpen de trenger til rett tid er vi avhengig av at barneskolene har gode rutiner i dette arbeidet. Videre kan det diskuteres om det bør være nasjonale retningslinjer som alle barneskoler forholder seg til. Er det mulig å oppnå nødvendig endring uten tydelige nasjonale retningslinjer? Vi kan sammenligne det med de nye og forbedrede lovene om mobbing i skolen. Det er nå lovfestet hvordan mobbeproblematikken skal ivaretas, det er ikke opp til hver kommune eller hver enkelt skole å utvikle egne retningslinjer eller handlingsplaner (Opplæringsloven, kapittel 9A). Det sikrer at alle elever i norske skoler har de samme rettighetene uavhengig av geografisk tilhørighet. Hvorfor har vi ikke det samme når det kommer til skolefravær? Skolene trenger gode systemer for fraværsregistrering der det er enkelt å ha oversikt over fraværet og klare prosedyrer når fraværet overstiger en felles prosent. Det bør være tidsfrister som sikrer tidlig innsats og fremdrift i den enkelte sak. Videre må elever og foresatte ha en rett til å klage, og dersom skolen ikke følger forskriftene må det medføre konsekvenser (Briseid et al., 2018).

I denne sammenhengen er det også nærliggende å trekke linjer til norsk arbeidsliv. Arbeidstakere har både arbeidsmiljøloven og avtaler om inkluderende arbeidsliv som beskytter mot langvarig fravær (Regjeringen, 2018) Det iverksettes automatisk tiltak for å forhindre fravær, da samfunnet ikke er tjent med at ansatte faller fra. Etter få uker blir fastlege og NAV involvert, og videre følges klare tidsfrister. Prosessen innebærer tett oppfølging og individuell tilrettelegging, og det er tydelig formulert i retningslinjer og lovverk hvem som har hvilket ansvar. Funnene fra forskning på sykefravær og langtidsledige er tatt til etterretning i praksis gjennom lover og regelverk (Briseid et al., 2018). Når det kommer til barn og unge skjer ikke det samme. Det finnes ingen nasjonale krav om rapportering av fravær i norske grunnskoler, noe som medfører at vi mangler nasjonal oversikt over problematikken (Strand, 2020). Videre finnes det ingen nasjonale retningslinjer for hvordan alvorlig skolefravær skal følges opp og hvilken tidsramme og frister som gjelder. I tillegg til at det i skole og hjelpeinstans er manglende kompetanse om alvorlig skolefravær, og mangel på menneskelige ressurser til å arbeide direkte i sakene (Amundsen, 2019; Heide & Nicolaisen, 2019).

6.3.3 Skole-hjem samarbeidet

Samarbeid mellom skole og hjem er en viktig del av rutinearbeidet til skolene. Samarbeidet er nedfelt i opplæringsloven (1998) §§ 1-1 første ledd og 13-3d. Det er skolens ansvar å ta

initiativ og legge til rette for et samarbeid, men det er et gjensidig ansvar mellom skole og hjem for å gjennomføre dette (Amundsen et al., 2020). Flere av informantene fremhevet hvor viktig det var å skape et godt og tett samarbeid mellom foreldre og skolen. Det er i tråd med flere teoretikere på området, som hevder at et skole-hjem samarbeid er sentralt for å hjelpe elever som har et alvorlig skolefravær tilbake til skolen (Havik, 2018; Heide & Nicolaisen, 2019; Olsen & Mikkelsen, 2015; Thambirajah et al., 2008).

Havik (2018) påpeker viktigheten av et tett og trygt skole-hjem-samarbeid i saker som omhandler fraværproblematikk. Hun har selv erfaring med at i de fleste saker som omhandler alvorlig skolefravær er det foreldrene som først oppdager problematikken ved at de har utfordringer med å få barnet på skolen, eller at barnet klager over somatiske plager (Havik, 2018). Ved et trygt samarbeid med skolen, vil det være større sannsynlighet for at foreldrene tidlig kontakter skolen og forteller om utfordringene. Dermed vil en også tidligere kunne iverksette tiltak. Heide og Nicolaisen (2019) støtter opp om dette, de er opptatte av at foreldrene er de som kjenner barnet best og at de derfor må bli sett på som en viktig ressurs i arbeidet. Mine funn tyder på at informantene som oftest opplever et godt skole-hjem samarbeid.

På bakgrunn av informantenes utsagn og teori på området, kan en hevde at et godt skole-hjem-samarbeid er nødvendig for å tidlig oppdage utfordringene og kunne sette inn tiltak til rett tid. I tillegg er det nødvendig med et godt samarbeid med foreldre, da det fører til større grad av tilhørighet og opplevelse av sammenheng mellom skole og hjem, noe som igjen vil være viktig med tanke på elevens motivasjon og trivsel (Amundsen, 2019). Likevel vet vi at fraværssaker er komplekse, og det er derfor ikke usannsynlig at det oppstår en konflikt i skole-hjem samarbeidet. Det samsvarer med studiens funn. Fraværssaker er vanskelige, og for å forstå hvorfor problemet har oppstått kan partene lete etter noen å skylde på (Friberg et al., 2015). Skolen kan på sin side anklage foreldrene for barnets fravær, ved å undre seg over foresattes evne til grensesetting og omsorg. Skolen kan videre kritisere hjemmet for manglende interesse for skolen eller ved barnet selv, som kan føre til at foresatte opplever skyld og skam, og en følelse av at de har mislykkes som foreldre (Friberg et al., 2015). Det kan være en kamp å få barnet på skolen, og foresatte kan være slitne og oppgitte fordi de har gjort mange forsøk uten å lykkes. På den andre siden kan foreldre legge skylden på skolen for

at det ikke legges godt nok til rette for barnet (Amundsen et al., 2020). Foresatte kan være kritiske til skolens individuelle oppfølging av eleven, det kan være uenighet om hvilke behov eleven har, de kan være misfornøyde med skolens innsats for å få barnet deres til å komme tilbake til skolen eller være misfornøyde med skolemiljøet (Amundsen et al., 2020). I lys av dette bør skolen utarbeide en handlingsplan med tanke på tiltak når skole-hjem-samarbeidet står i fare for å skjære seg (Amundsen, 2019).

Havik (2018) påpeker at det kan være nødvendig med andres perspektiver dersom samarbeidet er fastlåst, en tredjepart som kan opptre som en megler mellom partene. Det er i tråd med hva en av informantene fortalte meg om at dersom det oppstår konflikt i samarbeidet kan det være behov for å få inn en person til i møtet som kan roe temperaturen.

6.3.4 Samarbeid med andre hjelpeinstanser

Alvorlig skolefravær er som nevnt vanskelig og komplekst, og det kan derfor være behov for å koble inn flere instanser når problematikken oppstår (Olsen & Holmen, 2018). Eksempler på hjelpeinstanser som kan være involvert er BUP, PPT, skolehelsetjenesten, Statped, barnevernet eller fastlege. Amundsen et al. (2020) peker på at det kan være utfordrende å søke hjelp hos andre hjelpeinstanser, da ingen bestemt instans har ansvaret for behandling av alvorlig skolefravær. Konsekvensene er at hjelpeinstansene fraskriver seg ansvaret for elever som strever med skolefravær, og hjelpen de ulike skolene får kan være svært varierende og personavhengig. Videre kan det føre til at elever med alvorlig skolefravær blir kasteballer mellom hjelpeinstansene. Funnene mine viser at informantene opplevde lang ventetid og lite hjelp som problematisk i samarbeidet med andre hjelpeinstanser. Bronfenbrenner (1979) hevder at kvaliteten mellom eksonivåene er avgjørende for barnets utvikling, da dette er med på å påvirke barnets utvikling enten positivt eller negativt. Sett i lys av Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell kan en forstå det slik at manglende kvalitet i samhandlingen mellom ulike hjelpeinstanser kan skape en sårbarhet i skolens arbeid med alvorlig skolefravær. Funnene belyser at informantene opplever å stå alene med ansvaret for å hjelpe barnet og familien, et ansvar som flere også uttrykker at de ikke har nok kompetanse på. Det er stor pågang og lang ventetid i hjelpesystemet, noe som kan føre til at fraværssakene blir satt på vent. Manglende kompetanse på området gjør at lærere er avhengig av hjelp i arbeidet med alvorlig fravær, en hjelp det kan ta alt for lang tid å få.

Fagteam er et tverrfaglig samarbeidsforum der en møtes ved jevne mellomrom for å drøfte utfordringer eller bekymringer rundt elever. Til tross for at funnene belyser at informantene opplevde lite hjelp hos andre hjelpeinstanser, kommer det frem av intervjuene at flere av informantene opplevde fagteam på skolen som en viktig ressurs. Fagteam beskrives av informantene som et viktig tiltak der en kan drøfte bekymring rundt elevens fravær med andre instanser som muligens har en annen innfallsvinkel på problematikken. De empiriske funnene belyser at kun tre av informantene har erfaring med fagteam. Likevel kommer det frem av de tre informantene at dette er en viktig arena hvor en kan uttrykke bekymring, drøfte saker, få råd og veiledning. En kan stille spørsmål om fagteam muligens burde vært mer utbredt på barneskoler i Norge.

6.4 Godt skolemiljø

Et godt skolemiljø er en fellesnevner som går igjen i intervjuene med lærerne. Men hva definerer et godt skolemiljø? Et godt psykososialt miljø på skolen er ifølge utdanningsdirektoratet (2020a) en avgjørende faktor for å forebygge alvorlig skolefravær. Heide og Nicolaisen (2019) belyser at et godt psykososialt miljø innebærer at eleven får god faglig oppfølging, men også en opplevelse av trygghet og tilhørighet til skolen. I arbeidet mot et godt psykososialt miljø for alle elever vil et godt klassemiljø med strukturer, forutsigbarhet, forventninger og regler, være avgjørende (Emstad & Knutsen 2021). Et skolemiljø der lærere belønner elever for positiv atferd og at en vektlegger positive ferdigheter. Viktigheten av et godt psykososialt miljø på skolen ble bekreftet av alle informantene, som fortalte at det er viktig at elevene trives på skolen for at de skal bli på skolen. Funnene fra studien tyder på at informantene vektlegger å skape en arena hvor elevene trives. Informantene legger vekt på å skape et miljø med trygghet, forutsigbarhet og rutiner.

Empirien kan tolkes dit hen at informantene bevisst jobber for at elevene skal trives på skolen, da de er klar over at skolen ikke alltid er en inkluderende og trygg oppvekstarena. Til tross for det viser informantene likevel til årsaker ved eleven eller hjemmet når de blir spurt om mulige årsakssammenhenger. Det samsvarer med at foresatte til elever som strever med alvorlig skolefravær opplever at skolen i stor grad har fokus på hva som er galt ved barnet eller

hjemmet, framfor å stille spørsmål om hva som er galt med skolen når deres barn har vanskeligheter med å være der (Amundsen et al., 2020).

Det psykososiale miljøet på skolen er avgjørende for hvordan elevene opplever sin skolehverdag. Det er derfor interessant at et av funnene belyser at arbeidet med det psykososiale miljøet henger sammen med læreplanene. Dette er i tråd med hva Tjersland beskriver i sitt kapittel om alvorlig skolefravær, at de siste årene har søkelyset på relasjonskompetanse måtte vike for et massivt søkelys på fagutvikling, og at økende skolefravær kan være en konsekvens av dette (Briseid et al., 2018). Flere anerkjente teoretikere på fagfeltet hevder at elevenes psykososiale miljø på skolen er avgjørende for å forebygge alvorlig skolefravær. En skulle derfor anta at det psykososiale miljøet er en tydelig del av læreplanen, uavhengig av hvilken regjering som sitter.

6.4.1 Å bli sett

Lærernes kompetanse i å skape trygge relasjoner til elevene, og mellom elevene, blir fremmet som et avgjørende tiltak for å skape et godt psykososialt miljø for elevene (Emstad & Knutsen, 2021; Havik, 2018; Kearney, 2008; Lie, 2021; Thambirajah et al., 2008). Kearney (2008) poengterer at dersom relasjonen mellom lærer og elev er støttende og positiv, vil sannsynligheten for at elever utvikler alvorlig skolefravær være mindre. Gode og trygge relasjoner kan også påvirke hvordan eleven opplever seg selv, som igjen kan påvirke deres reaksjonsmåter på en positiv måte. Flere av informantene la vekt på at det er viktig at elevene blir sett, for å vise at en bryr seg om dem. Funnene fra studien gjenspeiler at et sentralt tiltak i skolen er å bygge gode, trygge og støttende lærer-elev-relasjoner. For å håndtere de kravene elevene møter i skolen hevder Emstad og Knutsen (2021) at elever med alvorlig skolefravær trenger støtte fra voksne, og at det i denne sammenhengen er viktig å etablere en vedvarende og støttende relasjon til en voksen. Funnene fra studien er dermed i tråd med teori på området. En av informantene fortalte at det hovedsakelig er kontaktlærer som har ansvaret for å bygge relasjoner til sine elever, men legger vekt på at en på skole jobber i team og det viktigste er at eleven kjenner seg trygg på minst en voksen på skolen. Disse «støttepersonene» informanten beskriver kan sammenlignes med det Bronfenbrenner (1979) kaller for mentor. Bø (2018) beskriver en mentor som en trygg person eleven kan oppleve som en venn, rollemodell eller rådgiver.

Trygge og gode relasjoner vil også gi elevene støtte ved at læreren signaliserer til barnet at de er viktige for dem, og at de har tro på at eleven vil klare seg. Olsen og Holmen (2018) legger vekt på at eleven bør vite at de er savnet av noen, når de ikke møter på skolen. Dette er i tråd med de empiriske funnene.

En del av relasjonsarbeidet handler også om at lærerne må legge til rette for at elevene kan bygge relasjoner seg imellom. Lie (2021) fremhever at inkludering i et sosialt fellesskap er en form for sosial støtte. For barn og unge i skolealder blir det sosiale fellesskapet i stor grad formet av medelever og andre jevnaldrende. Det er derfor viktig at skolen legger til rette for at alle elever har venner på skolen. Vennskap er tett knyttet opp mot selvfølelse, trivsel og motivasjon, derfor er vennskap også viktig med tanke på livsmestring og motivasjon for læring (Amundsen, 2019). Havik (2018) viser også til viktigheten av at skolen legger til rette for at elevene kan bygge vennskap, da forskning viser at vennskap bidrar til skolenærvær. Funnene fra studien tyder på dette er noe informantene også er opptatt av.

Sterke og tillitsskapende relasjoner handler om at relasjonen mellom lærer og elev preges av tillit og åpenhet, men også at støtten til elevene kombineres med klare forventninger og krav (Emstad & Knutsen 2021). Det innebærer at noen godtar deg for den du er, og er der for deg. I den forbindelse er det nødvendig at lærerne legger til rette for at elevene opplever både emosjonell og faglig støtte (Lie, 2021). Funnene fra studien kan tolkes slik at den emosjonelle støtten handler om å se eleven, vise at en bryr seg, tar de på alvor og støtter dem. Funnene viser at den faglige støtten derimot innebærer å øke motivasjon for læring og legge til rette for mestring ved å tilpasse undervisningen ut ifra den enkeltes forutsetninger og behov.

Informantene legger vekt på at mestring er et viktig tiltak for å forebygge alvorlig skolefravær. Det er i tråd med hva Olsen og Holmen (2018) skriver om mestringsopplevelse. De trekker frem mestringsopplevelse som en sentral kraftkilde for hele læringsprosessen, der tilpasset opplæring er et viktig virkemiddel. Videre skriver de at undervisningen må tilpasses, i tillegg til at skolen må legge til rette for at elevene får tro på egne ferdigheter og får positive tilbakemeldinger på reelle mestringserfaringer (Olsen & Holmen, 2018).

Funnene fra studien indikerer at lærerne kontinuerlig arbeider med relasjonsbygging, både lærer-elev-relasjonen, men også legger til rette for at barna seg imellom skal bygge relasjoner. Lærerne ser også ut til å ha god kunnskap om viktigheten av relasjoner.

6.5 Forslag til endring

De empiriske funnene tyder på at flere ressurser er et ønske fra informantenes side. To av informantene forteller at tiden ofte ikke strekker til i en travel jobbhverdag med mange elever. Det har lenge vært ytret mangel på menneskelige ressurser til å arbeide direkte i sakene som omhandler alvorlig skolefravær. Tjersland fremhever i sitt kapittel om alvorlig skolefravær at en av hovedutfordringene i arbeidet med alvorlig skolefravær er mangelen på menneskelige ressurser til å arbeide direkte i sakene (Briseid et al., 2018). Dette er i samsvar med funnene fra studien. Statens penger var tidligere øremerket til skolene. I dag kommer de derimot i et samlet beløp til kommunen, hvor det er opp til hver enkelt kommune å fordele pengene til skole og andre kommunale oppgaver (Regjeringen, u.å.). Det fører til store forskjeller mellom kommunene, hvor enkelte skoler har det meste, mens andre har mindre til rådighet.

Samtlige informanter legger også vekt på at ulike yrkesgrupper inn i skolen er et stort ønske. Informantene forteller at ulike yrkesgrupper har forskjellige verktøy med seg inn i arbeidet, noe som kan være med på å sikre en bredere fagkompetanse i skolen. Et ønske om flere yrkesgrupper inn i skolen kan bunne i en sårbarhet. Det kan forstås i sammenheng med det Tjersland skriver om at det er manglende kompetanse om alvorlig skolefravær i skole og hjelpeinstans (Briseid et al., 2018). Flere av informantene uttrykte at de har lite kompetanse om alvorlig skolefravær og at de stadig voksende arbeidsoppgavene går lenger og lenger utenfor deres kompetanseområde. Ved å få flere yrkesgrupper inn i skolen, vil en ha mulighet til å sikre tverrfaglig kompetanse.

At det er mangel på kompetanse og menneskelige ressurser til å arbeide direkte i saker om alvorlig skolefravær er det bred enighet om, også blant studiens informanter (Amundsen, 2019; Heide & Nicolaisen, 2019). Likevel er det interessant at dette er det første forslaget til endring alle informantene trekker frem, utenom én. Er det så enkelt at flere ressurser og ulike yrkesgrupper inn i skolen reduserer antall elever med alvorlig skolefravær? Det er ingen tvil

om at skolen og hjelpeinstansene vil dra nytte av mer kompetanse om alvorlig skolefravær. Manglende kompetanse kan føre til at fraværet utvikler seg i negativ retning, og at man ikke tar tak i problemet før det har blitt alvorlig (Rønhovde, 2019). Ved å sikre lærere og hjelpeinstansene nødvendig kompetanse om alvorlig skolefravær, vil en også ha muligheten til å bruke de ressursene en allerede har på en hensiktsfull måte.

En av informantene skilte seg ut med sitt forslag til endring. Informanten la vekt på å droppe lekser som et tiltak for å få elevene til å bli på skolen. Informanten sammenlignet lekser med å ta med seg jobben hjem etter en 7,5 timers arbeidsdag. Informanten la vekt på at det da bare er et tidsspørsmål før du er utbrent. Informantens utsagn kan ses i sammenheng med et forskningsprosjekt om leksefri skole gjennomført av Trondheim kommune og NTNU. 84 prosent av elevene i rapporten svarer at lekser gjør dem mer lei av skolen (Mariussen, 2021). I rapporten kommer det også frem at 75 prosent av foreldrene mener at lekser kan føre til sosiale forskjeller (Mariussen, 2021). Grunnet koronapandemien ble deler av prosjektet amputert da elevene måtte ha hjemmeskole. Dermed baserer i hovedsak konklusjonen i rapporten seg på foreldres, elevers og læreres refleksjoner og holdninger (Mariussen, 2021). Til tross for det, er det fortsatt interessant å se hvordan elevens motivasjon for skole øker når en dropper lekser. En kan stille spørsmål om dette bør forskes videre på.

7.0 AVSLUTNING

Som vist innledningsvis, er alvorlig skolefravær et økende problem i Norge og manglende kompetanse på fravær i skolen er svært sårbart. Det er alvorlig da de langsiktige konsekvensene av alvorlig skolefravær er frafall fra videregående opplæring, sosialt utenforskap, psykisk uhelse, utfordringer i arbeidslivet, økonomiske problemer og fare for å utvikle problemer med rus og kriminalitet (Kearney, 2008). Alvorlig skolefravær vil også være et samfunnsøkonomisk problem, blant annet ved tap av økonomi, kunnskap og ressurser. Tidlig innsats blir trukket frem som en sentral løsning på fraværspromblematikken. Men hva skal til for å sikre tidlig innsats?

For å kunne sikre tidlig innsats er vi avhengige av at skolen har gode rutiner og kompetanse om alvorlig skolefravær. Formålet med denne masteroppgaven var å vinne mer kunnskap om barneskolenes rutiner i arbeidet med alvorlig skolefravær. Studien ble derfor utformet etter følgende problemstilling: *Hvordan opplever lærere skolens eksisterende rutiner rundt alvorlig skolefravær på barneskolen?* Gjennom kvalitative intervjuer med totalt åtte lærere på barneskoler har studien fått økt innsikt i barneskolens rutiner, lærernes forståelse av rutinene og hvordan de utøves i praksis. Dette kapitlet konkluderer hovedfunnene fra informantenes erfaringer, før det deretter viser til perspektiver som ble trukket frem som avgjørende i arbeid med alvorlig skolefravær.

Studien gir ikke et avklart svar på problemstillingen, da det var ulik forståelse av hva alvorlig skolefravær er, og rutinene på skolene var ulike. Empirien viser at samtlige informanter opplever at skolen har rutiner i arbeidet med alvorlig skolefravær, men få informanter opplever at skolen har en fastsatt handlingsplan eller retningslinjer for hva en konkret skal gjøre dersom en elev har et alvorlig skolefravær.

Ulik begrepsbruk blir i studien belyst som problematisk, da det kan føre til at fraværspromblematikken blir møtt forskjellig. Dette gjelder ikke kun blant lærerne på barneskolen, men også i møte med andre hjelpeinstanser. Det betyr at vi bør komme frem til et enhetlig nasjonalt begrepsbruk på problematikken. Studiens funn viser til at alvorlig skolefravær på barneskolen vurderes å fremstå som et høyt fravær som går utover skolegangen og at det er ulike årsaker til fraværet. Med utgangspunkt i disse beskrivelsene

kan en si at informantenes definisjon av begrepet alvorlig skolefravær er i tråd med Havik (2018), Kearney (2008) og Overland og Nordahl (2013). Empirien viser videre at lærerne er opptatt av å skape en arena hvor elevene trives, for å få elevene til å bli på skolen. Til tross for det er det ingen av informantene som stiller spørsmål om fraværet kan ha sammenheng med undervisningstilbudet. Informantene plasserer ansvaret på eleven, eller hos familien. Det synliggjøres ved at informantene forteller at fraværet bunner i en sårbarhet hos eleven, eller at det kan skyldes faktorer i familien som blant annet rus eller skilsmisse.

Et overraskende funn er de tilsynelatende store forskjellene det er blant informantene i studien om hvor mye fravær som anses som et alvorlig skolefravær. Studiens funn viser at det er ulik praksis for hvor mye fravær en elev må ha før det utløser handling fra skolens side. Det er alt fra 3 enkeltdager i måneden til 20% fravær i løpet av et år. Det er problematisk da det kan føre til at noen barn får hjelp for sent. Det betyr at vi bør ha en avklart og felles grense for hvilke prosenter alle barneskoler skal forholde seg til, slik at en kan sikre tidlig innsats for alle elever.

Havik (2018) er en av de som anbefaler felles retningslinjer, da det er med på å øke muligheten til å forebygge alvorlig skolefravær og hindre høyt fravær. Tidligere forskning belyser at det er viktig å få kjennskap til hva som en gang utløste fraværet, og å kartlegge og forstå hva som opprettholder fraværet i dag. Gode rutiner for kartlegging av årsakene til fraværet bør derfor være en del av skolens handlingsplan. Med utgangspunkt i studiens funn kan det her se ut til at det er forskjeller i skolens rutiner. Alle informantene trekker frem foreldresamtaler som et viktig tiltak i kartleggingsarbeidet. Fem av åtte informanter opplyser underveis i intervjuet at en har mulighet til å snakke direkte med barnet, hvorav kun to av disse informantene presiserer betydningen av å høre barnets stemme. Sett i lys av studiens funn kan det se ut til at barnets stemme blir nedprioritert når lærerne skal kartlegge elevens fravær. Etter barnekonvensjonen (1989, artikkel 12) skal alle barn få si sin mening, og de skal tas på alvor. Ved å snakke direkte med barnet vil en kunne få en bedre forståelse av hva barnet strever med, hva som ligger bak atferden deres og bli kjent på en annen måte, som igjen fører til at man kan tilpasse i forhold til deres utfordringer og behov. Barnets stemme bør derfor bli prioritert når en skal kartlegge årsaken til skolefraværet.

Empirien viser at alle informantene opplever et godt samarbeid mellom skolen og foreldre som et viktig tiltak i arbeidet med alvorlig skolefravær. Funnene underbygges med tidligere forskning om skole-hjem samarbeid. Videre viser funnene at lærerne opplevde samarbeidet med andre hjelpeinstanser som problematisk grunnet lang ventetid og lite hjelp. Det er ingen bestemt hjelpeinstans som har ansvaret for behandling av alvorlig skolefravær.

Konsekvensene er at hjelpeinstansene fraskriver seg ansvaret for elever som strever med skolefravær, og hjelpen de ulike skolene får kan være svært varierende og personavhengig. Det kan føre til at elever med alvorlig skolefravær blir kasterballer mellom hjelpeinstansene. Funnene ses i sammenheng med Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell. På systemnivå bør en derfor diskutere om det er en fast hjelpeinstans som skal ha ansvaret i å bistå skolen ved alvorlig skolefravær, slik at de ulike aktørene blir ansvarliggjort. Uten en felles enighet om hvilke hjelpeinstanser som har ansvar for hva, blir det vanskelig å sikre at forebygging og tiltak blir gjennomført. Felles retningslinjer og handlingsplaner kan skape trygghet og sikkerhet, både for elev, skole, hjem og de ulike hjelpeinstansene som er involvert.

Funnene indikerer videre at lærerne kontinuerlig arbeider med relasjonsbygging, både lærer-elev-relasjonen, og å legge til rette for at barna seg imellom skal bygge relasjoner. Funnene tyder på at lærerne ser ut til å ha god kunnskap om viktigheten av relasjoner. Empirien viser videre at informantenes forslag til endring, er variasjon i ansattes yrkesgrupper og flere ressurser inn i skolen. Variasjon i ansattes yrkesgrupper ses i sammenheng med manglende kompetanse og muligheten til å sikre tverrfaglig kompetanse. En informant trekker frem leksefri skole som et forslag til endring. Et interessant funn som utfordrer til en ny innfallsvinkel på skolefraværproblematikken.

De empiriske funnene, tidligere forskning og teori kan tyde på at det er for lite kunnskap om fenomenet alvorlig skolefravær. For å sikre barn og unge den hjelpen de trenger er det nødvendig at skolen og hjelpeinstansene har kunnskap og kompetanse på feltet, samt fastsatte handlingsplaner og gode rutiner. Denne studien har belyst lærernes opplevelse av skolens eksisterende rutiner i arbeidet med alvorlig skolefravær. Ut ifra studiens funn er det flere elementer en kan peke på som bør forbedres slik at barn og unge kan få rett hjelp til rett tid. De empiriske funnene kan tolkes dit hen at det er nødvendig at den enkelte skole har klare

rutiner for hvordan alvorlig skolefravær skal følges opp og hvilke tidsrammer og frister som gjelder. En felles handlingsplan kan også være avgjørende når en skal koble på andre hjelpeinstanser. Det kan videre diskuteres om det i arbeid med alvorlig skolefravær bør være nasjonale rutiner, for å sikre at alle barn er beskyttet av samme gode rammer og lovverk. I mellomtiden bør det tilrettelegges for diskusjon på den enkelte skole. En diskusjon som kan skape rom for en felles forståelse av fenomenet, og hvor en kan tydeliggjøre hva alvorlig skolefravær innebærer på den enkelte skole. Kanskje kan denne masteroppgaven være et bidrag inn i diskusjonen? Det handler om å finne frem til en felles forståelse og tydelige rutiner, slik at en kan sikre tidlig inn-prinsippet og forhindre et alvorlig skolefravær allerede i ung alder.

7.1 Tanker om videre forskning på tematikken

I Norge er alvorlig skolefravær, spesielt på barneskolen, lite forsket på. Funn fra denne studien kan gi ideer om hvilke skolebaserte elementer som bør være til stede i arbeidet med og mot alvorlig skolefravær. Likevel er det behov for større studier på landsbasis som kan øke kunnskapen både om omfanget, årsaker og virksomme tiltak for elever med et alvorlig skolefravær.

Denne studien baserer seg på kvalitative intervjuer, med et relativt lite utvalg. Datamaterialet kan derfor ikke gi grunnlag for generalisering om hvilke rutiner og handlingsplaner som benyttes på barneskoler i Norge. Ved å benytte kvantitative studier i videre forskning vil en ha mulighet til å gjennomføre en nasjonal kvalitativ kartlegging av barneskolers rutiner og tiltak i forhold til elever med alvorlig fravær. For å utvikle forskningen ser man også verdien i å kombinere kvalitativ og kvantitativ metode. Et alternativ vil også være å gjennomføre ulike casestudier, der en undersøker effekten av ulike skoletiltak hos et utvalg av elever med alvorlig fravær.

I forlengelse av mine funn, anses det relevant å rette videre forskning mot de kommunene som har implementerte rutiner og handlingsplaner ved alvorlig skolefravær, for å undersøke om det har hatt effekt på fullføringsprosenten til de ulike kommunene over en tidsperiode. Det vil også være interessant å snakke direkte med elever som har et alvorlig skolefravær. Hvilke

tiltak mener de er hensiktsmessige på skolenivå? Og hvilke faktorer ved skolen mener de bidrar til deres skolefravær?

7.0 LITTERATURLISTE

- Amundsen, M-L. (2019). Når skolen svikter. *Psykologi i kommunen*, (6). <https://psykisk-kommune.no/fagartikkel/nar-skolen-svikter/19.125>
- Amundsen, M-L., Herrebrøden, M., Mjøberg, A. G. & Rosenberg, C. (2020). Skolens møte med elever som strever med skolevegring. *Psykologi i kommunen*, (2). <https://psykisk-kommune.no/skolens-mote-med-elever-som-strever-med-skolevegring/19.142>
- Barnekonvensjonen. (1989). *Konvensjon om barns rettigheter* (20-11-1989 nr 1 Multilateral). Lovdata. <https://lovdata.no/traktat/1989-11-20-1>
- Briseid, O., Bakke, J. E., Koritzinsky, T., Helland, U., Moen, J., Tjersland, S. H., Eidsvåg, I., Wøien, A. T. & Flydal, E. (2018). *Kritiske blikk på skolen*. Z-forlag.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (Ed.). (2005). *Making human beings human. Bioecological perspectives on human development*. Sage Publications.
- Bru, E., & Roland, P. (2019). *Stress og mestring i skolen*. Fagbokforlaget.
- Bunting, M. (2014). *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis*. Cappelen Damm akademisk.
- Bø, I. (2018). *Barnet og de andre. Nettverk som pedagogisk og sosial ressurs* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Carter, C. & Nutbrown, C. (2016). A Pedagogy of Friendship: Young children's friendships and how schools can support them. *International Journal of Early Years Education*, 24(4), 395–413. <https://doi.org/10.1080/09669760.2016.1189813>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (5. utg.). Forskningsetikk. <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf>

- Durkin, K., Boyle, J., Hunter, S., & Conti-Ramsden, G. (2013). Video games for children and adolescents with special educational needs. *Zeitschrift für Psychologie*, 221(2), 79-89. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000138>
- Edmund, H. (1962). *Ideas: general introduction to pure phenomenology*. Ravenio Books.
- Emstad, A. B., & Knutsen, B. (2021). *Ledelse for en inkluderende skole – også for elever med stort læringspotensial*. Fagbokforlaget.
- Friberg, P., Karlberg, M., Lax, I. S. & Palmer, R. (2015). *Hemmasittare och vägen tillbaka. Insatser vid långvarig skolfrånvaro*. Columbus Förlag.
- Frønes, I. & Strømme, H. (2010). *Risiko og marginalisering. Norske barns levekår i kunnskapssamfunnet*. Gyldendal Akademisk.
- Gadamer, H. G. (2013). *Truth and method*. A&C Black.
- Gilje, N., & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget.
- Havik, T. (2018). *Skolefravær: å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring*. Gyldendal akademisk.
- Havik, T. (2021). Når skolefravær blir et problem. *Bedre skole*, 33(2), 11-15. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2021/09/09/UTD-BedreSkole-0221-WEB.pdf>
- Havik, T. Bru, E., Ertesvåg, S. K. (2014). Assessing Reasons for school non-attendance. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(3), 316-336. <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.904424>
- Heide, B. & Nicolaisen, R. (2019). Skolens ansvar for- og elevens rett til et trygt og godt læringsmiljø. *Psykologi i kommunen*, (2), 39-46. <http://fpkf.no/artikler/tidsskrift/psykologi-i-kommunen-2-2019/Skolens-ansvar.pdf>
- Hernes, G. (2010). *Gull av gråstein - tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring* (Fafo-rapport 2010:03). Forskningsstiftelsen Fafo. <https://www.fafo.no/zoo-publikasjoner/fafo-rapporter/gull-av-grastein>
- Ingul, J. M., Havik, T., & Heyne, D. (2019). Emerging School Refusal: A School-Based Framework for Identifying Early Signs and Risk Factors. *Cognitive and Behavioral Practice*, 26(1), 46–62. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.03.005>

- Johannessen, A, Tufte, P. & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt forlag.
- Kearney, C. A. (2003). Bridging the Gap Among Professionals Who Address Youths With School Absenteeism: Overview and Suggestions for Consensus. *Professional Psychology: Research and Practice*, 34(1), 57-65. <https://doi:10.1037/0735-7028.34.1.57>
- Kearney, C. A. (2008). An Interdisciplinary Model of school Absenteeism in Youth to Inform Professional Practice and Public Policy. *Educ Psychol Review*, 20(3), 257-282. <https://doi:10.1007/s10648-008-9078-3>
- Kvale S. & Brinkmann S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal
- Kvello, Ø. (2015). *Barn i risiko. Skadelige omsorgssituasjoner* (2. utg.). Gyldendal.
- Lie, B. (2021). *Redde for skolen. Om skolefobi og skolevegring*. Universitetsforlaget.
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Mariussen, H. (2021, 2. november). *Leksefri gjorde elever mindre stressa*. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/leksefri-lekser-stress/leksefri-gjorde-elever-mindre-stressa/301595>
- Medietilsynet. (2020). *Barn og medier 2020: gaming og pengebruk i dataspill* (Delrapport 3). <https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2020/200402-delrapport-3-gaming-og-pengebruk-i-dataspill-barn-og-medier-2020.pdf>
- Mejlbo, K. (2022, 26. februar). *Ny bok om skolevegring: vi må utvikle en skole med flere veier til mål*. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/skolevegring/ny-bok-om-skolevegring-vi-ma-utvikle-en-skole-med-flere-veier-til-mal/313586>
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Mounteney, J. & Johannessen, V. (2009). *Skoleskulkundersøkelse 2008: en undersøkelse i Bergen kommune om 8, 9 og 10. klassinger og skolefravær* (Rapport 2009). Stiftelsen

- Bergensklinikkene. <https://docplayer.me/10519699-Skoleskulkundersokelse-2008-en-undersokelse-i-bergen-kommune-om-8-9-og-10-klassinger-og-skolefravaer.html>
- Nordahl, T. & Hansen, O. (Red.). (2012). *Dette vet vi om klasseledelse*. Gyldendal.
- Olsen, M. H. & Mikkelsen, R. (2015). *Sammen for elevers psykososiale miljø*. Cappelen Damm akademisk.
- Olsen, M. H. (2015). To søyler i en inkluderende skole. *StatpedMagasinet*, (1), 18-25.
https://www.statped.no/globalassets/statpedmagasinet/dokumenter/statpedmagasinet_1-2015.pdf
- Olsen, M. I. & Holmen, L. (2018). *Tett på. Frafall i skolen og psykisk helse*. Fagbokforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/pro/lov/1998-07-17-61>
- Overland, T. & Nordahl, T. (2013). *Rett og plikt til opplæring: om fravær og deltakelse i skolen*. Fagbokforlaget.
- Redd Barna. (u.å.). *Elevmedvirkning*.
<https://www.reddbarna.no/skole/ingenutenfor/elevmedvirkning/>
- Regjeringen. (2018, 18. desember). *Intensjonsavtale om et mer inkluderende arbeidsliv. Et arbeidsliv med plass for alle*. Regjeringen ved arbeids- og sosialministeren.
https://www.regjeringen.no/no/tema/arbeidsliv/arbeidsmiljo-og-sikkerhet/inkluderende_arbeidsliv/ia-avtalen-20192022/ia-avtalen-20192022/id2623741/
- Regjeringen. (u.å.). *Om inntektssystemet*. <https://www.regjeringen.no/no/tema/kommuner-og-regioner/kommuneokonomi/inntektssystemet-for-kommuner-og-fylkeskommuner/id2353961/>
- Rønhovde, L. I. (2019). Våre håpefulle – når forventning blir fravær. *Spesialpedagogikk*, 84(6), 27-31.
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2020/12/17/Spesialpedagogikk62019.pdf>
- Statped. (2020, 23. november). *Skolefravær og systemfokus*.
<http://51.13.64.223/temaer/skolefravar/skolefravar-og-systemfokus/>

- Statped. (2021a, 26. april). *Digitale spill i skolen*.
<https://www.statped.no/laringsressurser/teknologitema/spill-i-skolen/digitale-spill-i-skolen/?depth=0#3>
- Statped. (2021b, 20. juni). *Nevroutviklingsforstyrrelser*.
<https://www.statped.no/temaer/skolefravar-og-nevroutviklingsforstyrrelser/nevroutviklingsforstyrrelser/kartlegging/>
- Statsforvalteren. (2021, 26. april). *Melding til barnevernet ved høyt skolefravær*.
<https://www.statsforvalteren.no/nn/Rogaland/Barnehage-og-opplaring/Grunnskule-og-vidaregaande-opplaring/melding-til-barnevernet-ved-hoyt-skolefravar/>
- Strand, M. G. (2020, 2. august). – *vi vet ikke hvor stort problemet med skolefravær egentlig er, sier skoleforsker*. Forskning.no. <https://forskning.no/barn-og-ungdom-partner-skole-og-utdanning/vi-vet-ikke-hvor-stort-problemet-med-skolefravaer-egentlig-er-sier-skoleforsker/1714793>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse – En innføring i kvalitativ metode* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Thambirajah, M. S., Grandison, K. J., & De-Hayes, L. (2008). *Understanding school Refusal. A Handbook for Professionals in Education, Health and Social Care*. Jessica Kingsley Publishers.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Ulriksen, R. (2021, 22. september). *Registrering av skolefravær*. Utdanningsforskning.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/registrering-av-skolefravar/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a, 9. September). *Forebygging og oppfølging av fravær*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/forebygge-fravar-i-grunnskolen/forebygging-og-oppfolging/#a152212>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Individuell vurdering* (Udir-2-2020) [Rundskriv].
Regelverkstolkninger fra UDIR.
<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Vurdering/udir-2-2020-individuell-vurdering/>

8.0 VEDLEGG

8.1 Vedlegg 1: Godkjenning NSD

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Hva må til for å sikre tidlig innsats?

Referansenummer

967126

Registrert

23.09.2021 av Heidi Christine Bakke - heidicba@stud.ntnu.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet NTNU / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for sosialt arbeid

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Lasse Skogvold Isaksen, lasse.s.isaksen@ntnu.no, tlf: 73559187

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Heidi Christine Bakke, heidi-christine@hotmail.com, tlf: 45475388

Prosjektperiode

23.08.2021 - 02.05.2022

Status

24.09.2021 - Vurdert

Vurdering (1)**24.09.2021 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 24.09.2021. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 02.05.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

8.2 Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Hva må til for å sikre tidlig innsats»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å belyse grunnskolen arbeid i henhold til forebygging av alvorlig fravær. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Denne oppgaven er en masteroppgave i sosialt arbeid ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU). Formålet med masteroppgaven er å rette fokuset mot alvorlig skolefravær i grunnskolen, og hvordan skolene kan arbeide for å forebygge fravær. Forskning viser at det er en sammenheng mellom alvorlig skolefravær og frafall i videregående opplæring, og tidlig innsats trekkes stadig frem som en sentral del av løsningen. Likevel er vi, etter 20 års intenst arbeid for å forhindre frafall fra videregående opplæring, ikke kommet nærmere en løsning. Grunnskolen betraktes som den primære marginaliseringsgeneratoren. I stor grad er det de kunnskaper og ferdigheter eleven får med seg fra grunnskolen, som i sterkeste grad bidrar til hvordan han eller hun lykkes i det videre utdanningsløpet, i arbeidslivet og på andre fellesskapsarenaer i samfunnet. Kvaliteten på grunnskoletilbudet vil ha stor betydning for livsløpet til eleven, det er derfor viktig å ta tak i fraværproblematikken på barneskolen. På bakgrunn av dette ønsker jeg i denne masteroppgaven å finne ut hvordan skolene kan arbeide forebyggende mot alvorlig fravær i grunnskolen.

Intervjuet som gjennomføres vil handle om rutiner ved fravær, faktorer som er med på å forebygge fravær og forslag til endringer på systemnivå. Intervjuene baserer seg på informantenes profesjonelle vurderinger, tanker og synspunkter.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Førsteamanuensis Lasse Skogvold Isaksen ved fakultetet for samfunns- og utdanningsvitenskap ved Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet i Trondheim er ansvarlig for prosjektet..

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du er blitt utvalgt som respondent på grunn av din stilling i den sektoren vi ønsker informasjon fra. Vi har sendt ut informasjonsskriv til ledere og ansatte i grunnskoler, for å kunne foreta oss et strategisk utvalg. Vi har valgt denne utvalgsmetoden da vi ønsker informasjon fra personer som er spesielt egnet til å delta i vårt masterprosjekt. Det er ønskelig med informanter som har erfaring med alvorlig

skolefravær og/eller forebygging av fravær. Formålet med å intervju informanter fra forskjellige skoler er for å fange opp nyanser og mangfold i datamaterialet, og for å belyse ulike perspektiver på samme sak. Vi har sendt ut invitasjon til samtlige skoler og håper på et representativt utvalg til vårt prosjekt.

Hva innebærer det for deg å delta?

Intervjuet vil ha en varighet på 45-60 minutter, og tar sted der det passer informantene best. Så lenge det passer informantene vil intervjuene skje i løpet av ukene 44-45. Vi spør ikke om sensitiv informasjon, men ønsker informasjon om generelle rutiner ved skolefravær, dine erfaringer med alvorlig skolefravær og forebyggende arbeid, og dine tanker om hvordan skolen best mulig kan fremme skolenærvær.

Intervjuet blir tatt opp på bånd og blir transkribert og bearbeidet av en masterstudent. Data lagres og håndteres i henhold til regelverket.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg og min veileder som vil ha tilgang til personopplysningene. Informasjonen vil ikke omhandle informantene privat, men deres profesjonelle syn, tanker og vurderinger. Lydopptak og transkripsjon vil være innelåst og utilgjengelig for andre.

Prosjektet skal avsluttes 02.05.2022. Da vil alle personopplysninger være anonymisert og lydopptak vil bli slettet. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Alle opplysninger om deg vil bli gjort anonyme i publikasjonen, og det vil kun henvises til at dataene er innhentet ved grunnskoler i Norge.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Innhentede opplysningene anonymiseres og opptak slettes når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 02.05.2022.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra fakultetet samfunns- og utdanningsvitenskap ved NTNU i Trondheim har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- Fakultetet for samfunns- og utdanningsvitenskap ved NTNU i Trondheim ved Lasse Skogvold Isaksen. Lasse.s.isaksen@ntnu.no. 73559187.
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen. Thomas.helgesen@ntnu.no. 93079038.

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

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

Med vennlig hilsen

Lasse Skogvold Isaksen

(Forsker/veileder)

Heidi Christine Bakke

(Masterstudent)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Hva må til for å sikre tidlig innsats, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju.
- at det blir gjort lydopptak av intervjuet.

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

8.3 Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide

Før lydopptaket begynner:

- Presentasjon av meg selv
- Formålet med studien
- I grove trekk de ulike temaene i intervjuet
- Informasjon om anonymitet, taushetsplikt, frivillig deltakelse og at samtykket kan trekkes tilbake når som helst. Samt at intervjuet blir tatt opp med en lydopptaker.
- Minner om taushetsplikten læreren har overfor tidligere og nåværende elever.
- Noe du lurer på i forbindelse med intervjuet eller masteroppgaven?
- Skrive under på samtykkeerklæringen.

Innledende spørsmål

- Kan du kort beskrive din pedagogiske bakgrunn og angi hvor lenge du har jobbet i skolen?
- Kan du si hva du legger i begrepet "alvorlig skolefravær"?

Rutiner

- Hvilke rutiner har skolen for registrering av fravær?
- Hva gjøres når en elev unnlater å møte på skolen uten at det har kommet melding fra hjemmet?
- Når anses fraværet såpass alvorlig at det settes inn tiltak?
 - o Skilles det her mellom gyldig og ugyldig fravær?
- Hvem har ansvar for å følge opp fravær som det er grunn til å ha bekymring for?
- Hvilke tiltak iverksettes overfor elever med alvorlig skolefravær?
- Hvordan arbeider skolen konkret med å forebygge alvorlig skolefravær?

Erfaringer

- Hvilke erfaringer har du med elever som har alvorlig skolefravær?
- Med tanke på de erfaringene du har, kan du beskrive hvordan skolefraværet utviklet seg hos elevene?
- Ser du noen fellestrekk i de erfaringene du har, hos elevene med alvorlig skolefravær?

- Når en elev utvikler alvorlig skolefravær, hva skjer i forhold til den faglige og sosiale inkluderingen?
- Hvordan opplevde du at skolen klarte å følge opp elever som har alvorlig fravær?
- Hvordan har du opplevd rutinene, strukturene og støtten i arbeidet med å følge opp elever med alvorlig skolefravær?
- Hvilke tanker gjør du deg om hva skolen kunne gjort bedre i sitt arbeid?
- Hvilke erfaringer har du med samarbeid med foreldrene?
- Har dine erfaringer, og dermed også skolens erfaringer, ført til endringer hos dere på systemnivå?

Fremtidsønsker

- Hvordan tenker du at skolen kan være med å forebygge alvorlig skolefravær?
- Har du noen forslag til endringer på kommunalt eller nasjonalt nivå som du tenker er viktig for å forebygge alvorlig fravær?
- Er det noe du vil tilføye eller har du noen kommentarer til tematikken som du ikke føler har blitt belyst?

