

Bente Vereide

Problematisk skolefravær

Gruppeintervju med PPT-ansatte om deres erfaringer med tiltak ved problematisk skolefravær

Masteroppgave i Erfaringsbasert master i spesialpedagogikk
Veileder: Per Frostad

Mars 2019

Bente Vereide

Problematiske skolefravær

Gruppeintervju med PPT-ansatte om deres erfaringer med tiltak ved problematisk skolefravær

Masteroppgave i Erfaringsbasert master i spesialpedagogikk
Veileder: Per Frostad
Mars 2019

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring

Forord

Det er med stor takknemmelighet at jeg nå kan levere min master om problematisk skolefravær. Tusen takk til veileder Professor Per Frostad som tålmodig har hjulpet meg gjennom denne prosessen. Så vil jeg rette en takk til informanten i pilotintervjuet som ga god inspirasjon inn i arbeidet med masteroppgaven. Videre en stor takk til informantene i gruppeintervjuet som var villige til å delta i mitt forskningsprosjekt. Tusen takk til min gode venninne Kjersti som har vært snill å korrekturlese oppgaven. Takk også til min kjære mann som har støttet meg i å bruke så mye tid og ressurser til egen utvikling. Jeg hadde heller ikke klart denne «reisen» uten hjelp og støtte av våre flotte ungdommer. Dere har bistått med råd, uvurderlig datahjelp og dere har heiet meg fram!

Takk alle sammen!

Båstad

Bente Vereide

«Jeg satt bakerst i det lille, kjedelige klasserommet og tenkte: Her skal jeg sitte hele livet, helt til jeg er atten år, og pugge årstall mens fuglene leker utenfor.

Da syntes jeg alt var så håpløst at jeg ikke kunne bli sittende. Jeg reiste meg opp og begynte å gå mot døra».

Fritt etter Barbro Lindgren. Superhemmelig (Lindgren, 1974).

Sammendrag

Dette forskningsprosjektet retter oppmerksomheten mot problematisk skolefravær. Skolefravær angår mange elever, og det er både et individproblem så vel som et samfunnsproblem. Det er lite norsk forskning på skolefravær, men vi vet at det er sammenheng mellom høyt fravær og frafall i videregående skole. Forskning indikerer at ca. en elev i hver klasse sliter med tegn til skolefravæsproblematikk, eller er i faresonen og kan trenge tiltak. Skoler og PPT rapporterer om økt antall elever med problematisk skolefravær.

Det kan være flere årsaker til skolefravær, og problematikken er som regel sammensatt. Fravær kan ikke isoleres til et enkeltstående problem, men må ses i sammenheng med elevens relasjoner og omverden. Med andre ord må vi se på skolefravær ut fra helhetsperspektivet.

Hovedfokus i denne studien har vært på hvordan vi kan hjelpe elever som har utviklet problematisk fravær, og på hvilke tiltak som kan bidra til å få disse elevene tilbake til skolen.

Jeg har valgt å gjøre en kvalitativ undersøkelse og har gjort et gruppeintervju med fagpersoner som jobber i PPT for å lære av deres erfaringer. Analysen av materialet munnet ut i fem kategorier: Begrepsbruk, Holdninger, Tiltak, Helhetsperspektivet og Politiske føringer.

Resultater av undersøkelsen viser noen forhold som jeg hadde ventet på forhånd. Dette dreide seg om betydningen av begrepsbruk, samarbeid, relasjoner, og å se problematikken i lys av systemteori. Forhold som var mer overraskende var informantenes vektlegging av holdninger og holdningsarbeid, og PPT sin rolle i arbeid med problematisk skolefravær. Dette munnet ut i et ønske fra informantene om politiske føringer og retningslinjer i arbeid med problematisk skolefravær.

Innhold

1.	Innledning.....	1
1.1	Presentasjon av tema	1
1.2	Formålet med undersøkelsen	1
1.3	Begrepsavklaring og definisjoner	2
1.4	Oppbygging av oppgaven	3
2.	Teoridel - litteratur og perspektiv.....	4
2.1	Litteraturgrunlaget	4
2.2	Problematisk skolefravær - begreper og definisjoner	5
2.3	Forekomst	6
2.4	Lovverket og skolefravær	7
2.5	Årsaker til fraværet ut fra helhetsperspektivet, risikofaktorer for fravær og fraværets funksjon.....	8
2.5.1	Risikofaktorer hos individet	9
2.5.2	Risikofaktorer i familien	10
2.5.3	Risikofaktorer i skolen	10
2.5.4	Risikofaktorer i lokalmiljøet og blant venner	11
2.5.5	Fraværets funksjon	12
2.6	Kartlegging	12
2.7	Tiltak.....	13
2.7.1	Tiltak rundt individet.....	13
2.7.2	Tiltak rundt familien.....	14
2.7.3	Tiltak på skolen	15
2.7.4	Tiltak i miljøet.....	16
2.8	Oppsummering	17
3.	Metode.....	18
3.1	Presentasjon og begrunnelse for valg av metode.....	18
3.2	Forforståelse- Deduktivt/induktivt aspekt	19

3.3	Utvalg og rekruttering.....	20
3.3.1	Henvendelse til informantene.....	21
3.3.2	Kort presentasjon av informantene	21
3.4	Intervjuguiden- utarbeidelse og kvalitetssikring	22
3.5	Gjennomføring av intervjuet	22
3.6	Bearbeiding av intervjudata.....	23
3.6.1	Transkribering	24
3.6.2	Analyse.....	24
3.7	Perspektiv på egen rolle.....	25
3.8	Forskningens kvalitet-begrepet reliabilitet og validitet	26
3.8.1	Reliabilitet	27
3.8.2	Validitet.....	28
3.9	Etiske retningslinjer	30
4.	Resultat og drøftingsdel	32
4.1	Begrepsbruk- problematisk skolefravær.....	32
4.2	Holdninger	35
4.3	Tiltak.....	39
4.3.1	Handlingsplanen.....	39
4.3.2	Samarbeid.....	41
4.3.3	Hjemmebesøk.....	44
4.3.4	Relasjoner.....	46
4.3.5	PPT sin rolle	48
4.3.6	Fraværsføring	50
4.4	Helhetsperspektivet	52
4.5	Politiske føringer	54
5.	Konklusjon og perspektivering	57
6.	Referanser.....	60

7.	Vedlegg	i
7.1	Vedlegg 1.....	i
7.2	Vedlegg 2.....	iv
7.3	Vedlegg 3.....	v

1. Innledning

I denne delen presenterer jeg temaet, beskriver formålet med undersøkelsen, aktualiserer forskningen, og sier noe om begrepsbruk og definisjoner. Videre sier jeg noe om oppgavens struktur.

1.1 Presentasjon av tema

Mange barn har bekymringsfullt mye fravær. Ifølge foreningen Voksne for barn nekter ca. 10 000 norske barn i større eller mindre grad å gå på skolen (Rindahl Endresen & Nilsen, 2006). Problemet med å definere skolefravær gjør at det er vanskelig å anslå forekomsten (Kearney, 2008a). Men forskning indikerer at ca. en elev i hver klasse sliter med tegn til skolefraværsproblematikk, eller er i faresonen og kan trenge tiltak (Havik, Bru & Ertesvåg, 2014). Skoler og PPT rapporterer om økt antall elever med problematisk skolefravær (Havik, 2018). Det er et alvorlig og voksende problem (Kearney & Graczyk, 2014). Holden og Sällman (2010) støtter dette i sin bok hvor de sier at problemet er betydelig og trolig voksende. Skolefraværet er også økende i Sverige (Friberg, Karlberg, Lax & Palmèr, 2015).

Skolefravær rammer ikke bare den enkelte elev, men også deres familier. Det er mye skam og skyldfølelser knyttet til problematikken (Friberg, Karlberg, Lax & Palmèr, 2015). Å mislykkes i skolen kan få store menneskelige konsekvenser både på kort og lang sikt. Det kan i sin ytterste konsekvens lede til at noen faller utenfor i arbeidslivet, som igjen kan gi betydelige samfunnsøkonomiske belastninger (Friberg, Karlberg, Lax & Palmèr, 2015).

1.2 Formålet med undersøkelsen

Som spesialpedagog på ungdomstrinnet har jeg møtt elever som har utfordringer med skolefravær. Jeg opplever at det er behov for økt kompetanse på dette feltet, både på egen skole, i egen kommune og ellers. Dette er noe jeg ønsket å bidra med gjennom min masteroppgave. Jeg ville identifisere god praksis i arbeidet med problematisk skolefravær, for så å kunne være med å spre denne kunnskapen videre. Havik (2018) indikerer i sin bok at skolene trenger mer kunnskap slik at de kan igangsette tiltak og forebygge skolefravær. Jeg har også gjort et «pilotintervju» med en fagperson på feltet. Hun antydet at det er store variasjoner rundt i landet på hvordan vi møter denne problematikken, og at kunnskap om tematikken er varierende. Hun har gitt meg inspirasjon til å se spesielt på tiltaksdelen, og ga meg nyttige ledetråder inn i arbeidet med min masteroppgave.

Read sier at det er få nasjonale retningslinjer, og at de fleste tiltak mot fravær bygger på lokale initiativ. Han sier også at det er manglende kunnskap hos lærere om skolefravær (Read, 1999). Skolefravær har fått økt oppmerksomhet i media og blant forskere de siste årene (Havik, 2018). Et søk i Retriever viser 201 medieoppslag om skolefravær fra januar 2018 til januar 2019, så det er et høyst aktuelt tema i mediebildet.

Hovedfokus i min master har vært på hvordan vi kan hjelpe elever som har utviklet problematisk fravær, og på hvilke tiltak som kan bidra til å få disse elevene tilbake til skolen. Jeg har gjort en kvalitativ undersøkelse og gjennomført et gruppeintervju med fagpersoner som jobber i PPT for å lære av deres erfaringer.

Problemstilling:

"Hvilke erfaringer har PPT- ansatte med å hjelpe elever som sliter med problematisk skolefravær"?

1.3 Begrepsavklaring og definisjoner

Skolefravær er et sammensatt problem med ulike årsaker, og dette får ulike konsekvenser for den enkelte (Kearney, 2008a). Fraværet kan være dokumentert hvor eleven har melding fra foresatte om sykdom, har legeerklæring eller godkjent permisjon. Det kan også være udokumentert fravær hvor eleven er borte fra skolen uten gyldig grunn (Havik, 2018).

Det brukes mange ulike definisjoner og begreper om skolefravær, og det er en utfordring (Havik, 2018). I litteraturen benyttes begreper som skulk, skolevegring, skolenekting, dropout, frafall, skolefobi, mm. Ifølge Holden og Sällman (2010) er noen av disse begrepene «ladede» og kan indikere årsak til fraværet. Skolevegring assosieres ofte med emosjonelle forstyrrelser og skulk med atferdsforstyrrelser (Havik, 2018). Jeg ønsket å ta utgangspunkt i en bred definisjon av begrepet, som omfatter fravær både på bakgrunn av emosjonelle vansker og atferdsvansker. Dette fordi problemet rundt skolefravær ofte er sammensatt og komplekst, og kan inneholde flere elementer, hvor det ene ikke behøver å utelukke det andre (Holden & Sällman, 2010).

I utgangspunktet ville jeg skrive om skolevegring, men etter å ha lest mer litteratur har jeg valgt å bytte til begrepet skolefravær. Skolefravær ser jeg som et paraplybegrep, hvor bl.a. skolevegring inngår (Kearney, 2008a). I denne sammenhengen ville jeg skrive om problematisk skolefravær som betyr at fraværet har utviklet seg slik at det trengs tiltak.

Problematisk skolefravær er kanskje et mer dekkende begrep som ivaretar en mer helhetlig forståelse, enn å bruke begrepet skolevegring som gir et individperspektiv på årsaker til fraværet (Olsen & Holmen, 2018).

Holden og Sällman (2010) diskuterer begrepet problematisk skolefravær i sin bok. De sier at dette begrepet også omfatter dokumentert fravær som kroniske sykdommer, mm. I utgangspunktet ville jeg sette søkelys på det udokumenterte fraværet. Men i intervjuet sa informantene at dokumentert fravær også kan føre til problematisk fravær, da det kan lede til faglige hull og isolering. Jeg velger å holde fast på begrepet problematisk skolefravær i fortsettelsen, hvor både dokumentert og udokumentert fravær inngår.

1.4 Oppbygging av oppgaven

Oppgaven min består av fem deler. I del 1 presenterer jeg bl.a. oppgavens tema, bakgrunn for valg av tema, problemformulering, begrepsavklaring og oppgavens oppbygging. I del 2 presenterer jeg teori om skolefravær hvor jeg sier noe om årsaker, funksjon av fraværet, kartlegging og tiltak. Del 3 handler om valg av metode og tilhørende teori. Jeg kommer inn på hele forskningsprosessen og kvaliteten i prosjektet. Her sier jeg også noe om etiske retningslinjer. Del 4 er refleksjon og drøftingsdelen, hvor jeg ser på empirien og drøfter funn i lys av litteraturen. Her ble det behov for noe tillegglitteratur. I del 5 prøver jeg å trekke noen konklusjoner og diskuterer overføringsverdien. Til slutt omtaler jeg et par temaer det kunne være interessant å forske videre på.

2. Teoridel - litteratur og perspektiv

Innledningsvis vil jeg si noe om litteraturgrunnlaget oppgaven bygger på. Videre sier jeg noe om begreper og definisjoner som benyttes om temaet skolefravær. Deretter kommer jeg inn på konsekvenser, forekomst og hva opplæringsloven sier om dette. Jeg belyser fravær ut fra helhetsperspektivet, og omtaler risikofaktorer og hvilke funksjoner fraværet kan ha. Videre sier jeg litt om kartlegging og tiltak generelt, for så å komme inn på tiltak knyttet til eleven, til hjemmet, til skolen og i miljøet.

2.1 Litteraturgrunnlaget

Litteraturen jeg har valgt å bruke har blitt hentet fra ulike steder. Flere av bøkene har jeg blitt anbefalt av veileder, medstudenter eller andre. Jeg fikk også gode tips i «pilotintervjuet» som ble gjort høsten 2018, hvor bl.a. Kearney, Havik og Holden og Sällman ble foreslått. Noe litteratur er funnet via bibliotekets søkemaskin, men det meste er funnet via Google Scholar. Google Scholar viser de mest brukbare søkeresultatene øverst på siden, og de tar høyde for hele teksten i hver enkelt artikkel. Det kommer fram hvor ofte søketeksten er sitert i annen vitenskapelig litteratur (Rienecker, Jørgensen & Skov, 2014). Jeg har bl.a. benyttet søkeord som: skolefravær, problematisk skolefravær, skolevegring, skulk, truancy, school absenteeism. Jeg har også benyttet litteraturlistene i de bøkene og artiklene jeg har lest (Rienecker, Jørgensen & Skov, 2014). Da har jeg sett etter de mest sentrale forskerne på feltet, og søkt etter forskning fra disse (Ringdal, 2013).

Mine informanter har utarbeidet og implementert en handlingsplan for håndtering av problematisk skolefravær i sin kommune. Denne søkte jeg opp og leste før datainnsamlingen. Handlingsplanen blir dermed en del av litteraturgrunnlaget som tas med i oppgaven. Den blir likevel ikke satt opp på litteraturlista som kilde fordi jeg da vil avsløre hvem informantene mine er og hvor de kommer ifra. Dette er avklart med informantene og veileder.

Mye av litteraturen jeg valgte leste jeg før datainnsamlingen. Dette for å være godt forberedt til intervjuet. Etter datainnsamlingen ble det behov for å supplere med ytterligere litteratur. Denne blir presentert i drøftingsdelen. Jeg har søkt etter litteratur fra april 2018 og til februar 2019.

2.2 Problematisk skolefravær - begreper og definisjoner

Det brukes mange ulike begreper og definisjoner om temaet skolefravær, og vi mangler et felles rammeverk for å definere problematikken (Kearney & Graczyk, 2014). Dette skaper problemer for forskningen ved at det er vanskelig å sammenligne forskningsresultater og anvende forskningen (Kearney & Albano, 2004). Vi finner ulik forståelse av grunner til fraværet, og hvilke tiltak vi skal bruke for å hjelpe disse elevene (Ingul, Klöckner, Silverman & Nordahl, 2012). De ulike begrepene kan ta utgangspunkt i kjennetegn som kan assosieres til problemet. Definisjonsproblemet skyldes bl.a. at skolefravær ikke kan sies å være en diagnose, men heller et symptom (Løvereide, 2011). Det er et stort behov for å finne en felles forståelse av problematikken, ifølge Kearney (2008 b). Psykologer, pedagoger og andre som jobber med problematisk skolefravær bør ha et felles begrepsapparat (Kearney, 2008b). Dette for å sikre at vi får en helhetstenkning når vi skal hjelpe elever som sliter med fravær.

Jeg har valgt å bruke den anerkjente forskeren C.A Kearney sin definisjon av problematisk skolefravær. Han sier at fraværet kan ses på som problematisk hvis det enten er a) hyppig, men i en kortere periode (minimum 25% fravær i to uker), b) mindre hyppig, men over en lengre periode (minimum 10 dagers fravær over en 15 ukers periode og/eller c) eleven viser stor motstand/vegring mot å skulle gå til skolen, og at dette innvirker på eleven eller familiens hverdag. Skolevegringsatferden må ha funnet sted i minimum to uker (Kearney, 2008b).

Kearney og Silverman (1999) har lagd en enkel og romslig definisjon på skolefravær som favner flest mulig, uavhengig av type vansker, diagnoser eller konteksten det forekommer i. Jeg tar med denne fordi jeg selv har valgt en vid definisjon hvor skolefravær blir et «paraplybegrep» som favner alt fravær.

«Skolefravær defineres som elevmotivert vegring mot å gå på skolen eller vansker mot å bli på skolen hele dagen» (Kearney & Silverman, 1999, s. 673).

I noe forskning ser vi et skille mellom begrepene skulk og vegring. Skolevegring assosieres her ofte med emosjonelle forstyrrelser og skulk med atferdsforstyrrelser (Havik, 2018). Annen forskning skiller ikke på dette, men ser fraværet som et fenomen utløst av positiv eller negativ forsterkning. Forskning påpeker at skillet mellom skulk og vegring er problematisk fordi elevene det gjelder ikke nødvendigvis kan plasseres som enten skulkere eller skolevegrere (Kearney & Albano, 2004).

Begrepene vi bruker i forbindelse med problematisk fravær endrer innhold etter som hvilke forståelsesrammer de fortolkes innenfor. Uansett hva man velger å kalle skolefraværet, må skolen undersøke hva som er årsakene til fraværet, og så tidlig som mulig sette inn tiltak. Hovedmålet må uansett være å få eleven tilbake til skolen (Olsen & Holmen, 2018). I handlingsplanen har informantene også brukt plass til begrepsavklaring i tråd med overnevnte teorier.

De fleste barn trives og er motiverte for å gå på skolen hver dag. Likevel viser forskning at stadig flere elever får økt fravær (Havik, 2018). Hos de fleste starter problemene gradvis, men i enkelte tilfeller kan en akutt hendelse utløse skolefraværet. Det kan være plutselig dødsfall i familien, skolebytte eller en mobbesituasjon som kan få snøballen til å rulle (Grøholt, Sommerschild & Garløv, 2008).

Muligheten til sosial og faglig utvikling reduseres (Holden & Sällman, 2010). Å ikke gå på skolen kan få store konsekvenser for eleven og deres familie både på kort og lang sikt. Kortsiktige konsekvenser kan bl.a. være svakere skoleprestasjoner, stress, isolasjon, konflikter i familien og økte utgifter som følge av at foresatte kanskje må være mer hjemme (Holden & Sällman, 2010). Mer langsiktige konsekvenser kan være økt risiko for ulykker, rus, vold, kriminalitet, uønsket graviditet, mm. (Kearney, 2008a). Dette kan på sikt lede til dropout fra videregående skole, som igjen kan føre til arbeidsledighet, dårlig økonomi, utenforskap, dårlig psykososial fungering, ofte helseplager, depresjon og angst (Kearney, 2008a).

Skolefravær kan lede til at eleven får mangelfull opplæring. Dette får ringvirkninger i forhold til videregående skole og muligheter for å få seg en utdanning (Holden & Sällman, 2010). I sin ytterste konsekvens kan det medføre at vedkommende faller utenfor i arbeidslivet (Friberg, Karlberg, Lax & Palmèr, 2015).

2.3 Forekomst

Det er vanskelig å beregne forekomst av skolefravær fordi det benyttes mange begreper og definisjoner om tematikken (Havik, 2018). Forekomsten varierer mellom ulike studier og varierer også mellom ulike land, ifølge Havik (2018). Problemet med å definere skolefravær gjør at det er vanskelig å vite eksakt forekomst (Kearney, 2008a). Forskning indikerer at ca. en elev i hver klasse sliter med tegn til skolefraværsproblematikk, eller er i faresonen og kan trenge tiltak (Havik, Bru & Ertesvåg, 2014).

I USA sier forskning at hele 5-8% av barn i skolepliktig alder har kortere eller lengre perioder med skolefravær, ifølge Holden og Sällman (2010).

Skolefraværet er noenlunde likt fordelt mellom gutter og jenter (Kearney & Albano, 2004). Problemet ser ut til å eksistere i alle sosiale miljøer, og forekomst av skolefravær er høyest i alderen 10-13 år. Det er økt risiko for fravær ved bytte av skoleslag, etter ferier og etter langvarig sykdom (Holden & Sällman, 2010).

Holterman og Skjong (2018) sier at 22.000 elever er borte fra skolen i minst en måned. De hevder at myndighetene ikke har oversikt over hvor mange elever i barne- og ungdomsskolen som tilbringer skoledagen hjemme (Holterman & Skjong, 2018).

Jeg velger å ikke gå inn på flere tall når det gjelder forekomst, både fordi dette ikke har direkte innvirkning på min problemstilling, men også for å avgrense oppgaven.

2.4 Lovverket og skolefravær

Opplæringsloven § 2-1 sier at alle barn og unge i Norge har rett og plikt til 10-årig grunnskole (Opplæringslova, 1998). Vi har en opplæringsplikt som betyr at skolene skal registrere om det er gyldig og ugyldig fravær. Barnet kan fritas helt eller delvis dersom hensynet til barnet tilsier det, ifølge Tangen (2012). Rundt 80% av elevene som ikke er på skolen har dokumentasjon fra foresatte (Havik, 2018). Foresatte har ansvar for å levere skriftlig melding til skolen dersom en elev har fravær, og å søke om permisjon til fri utover ordinære ferier (Opplæringslova, 1998). Dokumentert fravær skyldes da bl.a. sykdom, legetimer, religiøse høgtider, eller permisjoner skolen har innvilget (Kearney, 2008a). Fravær som ikke har dokumentasjon regnes som ugyldig fravær. Men noen ganger kan ugyldig fravær bli meldt som gyldig fravær pga. «falsk dokumentasjon». Årsaker til dette kan være mange, men ofte er det mye skam forbundet med problematisk skolefravær, og det kan være vanskelig for foresatte å snakke om de reelle årsakene til fraværet (at de ikke makter å få eleven til skolen) (Friberg, Karlberg, Lax & Palmèr, 2015). Dersom foresatte opptrer forsettlig eller uaktsomt i forbindelse med fravær, kan det medføre bøter (Opplæringslova, 1998; Utdanningsdirektoratet, 2016).

2.5 Årsaker til fraværet ut fra helhetsperspektivet, risikofaktorer for fravær og fraværets funksjon

Skolefravær har vært et problem helt siden det ble skoleplikt for alle gjennom folkeskoleloven fra 1889. Utover på 1900-tallet ble det innført lover som skulle regulere skolefraværet både i USA og i Europa (Kearney, 2003). Fravær den gangen ble omtalt som skulk. Skulk ble sett på som et symptom på atferdsforstyrrelser (Grøholt, Sommerschild & Garløv, 2008). Dette handler om elver som ikke vil på skolen, og som er fraværende uten at foresatte vet om det. I 1932 ble angstbasert fravær beskrevet av Broadwin. Det skilte seg fra skulk ved at fraværet var kjent av foresatte og skyltes elevenes frykt for å gå på skolen (Kearney, 2003).

Behovet for å forske på fravær gjorde seg gjeldene ettersom fravær var et reelt problem (Kearney, 2003). Tradisjonelt ble fravær sett på som problemer som lå hos barnet selv, altså ut fra et individperspektiv (Olsen & Holmen, 2018). Men etter hvert begynte forskerne å se at det også var andre forhold utenfor barnet selv som kunne utløse problematisk skolefravær. Det ble behov for å avdekke faktorer og se disse i sammenheng. Med andre ord måtte forskerne se på problematikken i et helhetsperspektiv (Olsen & Holmen, 2018).

Uri Bronfenbrenner (1979) utviklet en modell hvor han viser at vi i større grad enn tidligere må trekke inn miljøaspektet for å forstå barns utvikling og atferd. Hans utviklingsøkologiske perspektiv er et viktig bidrag til å synliggjøre at barn og unges utvikling skjer i en interaksjon mellom barnet selv og miljøet som omgir det. Bronfenbrenner (1979) hevder at læring og utvikling ikke foregår i et vakuum, men i et samspill med omgivelsene.

Bronfenbrenner (1979) har i sin modell 4 nivåer som viser hvilke sammenhenger individer inngår i, og disse systemene utgjør viktige deler av menneskets omgivelser.

Mikronivået befinner seg nærmest individet hvor bl.a. familie, venner, skole, barnehage og fritidsaktiviteter inngår. Mesonivået beskriver relasjonen mellom påvirkningsfaktorer i mikronivået. Dette kan omfatte venners relasjoner, skole-hjemsamarbeid, venners deltakelse i fritidsaktiviteter, mm. Eksonivået beskriver faktorer som individet ikke har direkte kontakt med, men som likevel påvirker individet direkte. Dette kan bl.a. omfatte frivillige organisasjoner, politi, media, mm. Makronivået er det fjerde nivået i modellen. Det er samfunnsnivået med det økonomiske systemet, helsevesenet, utdanningssystemet, rettsvesen og politiske systemet. Her handler det bl.a. om en felles forståelse av samfunnets regler, normer og verdier.

Bronfenbrenner (1979) utvidet senere sin modell med et nytt nivå som han kalte kronosystemet. Dette handler om hvordan menneskers livshendelser påvirker de ulike nivåene i modellen. Eksempler her kan være skolebytte, ny skolereform, skilsmisser, dødsfall, mm.

En sentral ide i utviklingspsykologien er et positivt menneskesyn som gir utviklingsmuligheter for det enkelte menneske, og at det har påvirkningsmuligheter slik at fremtiden ikke er forutbestemt (Bronfenbrenner, 1979).

Inge Bø (1989) har kommet med motforestillinger til den utviklingsøkologiske teorien. Han sier at teoriens struktur kan bli så omfattende at det blir langt mellom de innholdsmessige bidragene. Det kan ikke favne alt, og vi må gjøre utsnitt av virkelighetene og utvalg av variabler. Vi må synliggjøre at ikke alle hensyn er ivaretatt. Men poenget må være å tolke data i et helhetsperspektiv som Bronfenbrenner sin grunnmodell gir (Bø, 1989).

Med helhetsperspektivet mener jeg at vi må se etter årsaker til problematisk skolefravær både hos det enkelte individ, men også i de ulike miljøene som omgir individet. Hvordan vi har det, er et resultat av en mengde faktorer. Ulike årsaker til skolefravær inngår ofte i et komplekst samspill hvor flere årsaker påvirker hverandre. Likevel finnes det fellestrekk og like kjennetegn som passer på mange elever med denne problematikken (Friberg, Karlberg, Lax & Palmèr, 2015).

Handlingsplanen som blir omtalt i refleksjons og drøftingsdelen bygger på helhetsperspektivet. Dette ligger som en «plattform» i informantenes tankegang, og bygger både på teori, men også på de erfaringene de har gjort i arbeidet med problematisk skolefravær. Helhetsperspektivet ligger også til grunn i arbeidet med problematisk skolefravær hos Kearney (2008 a), Havik (2018), Olsen og Holmen (2018), m.fl. Dette underbygger betydningen av å ta dette perspektivet i arbeidet med skolefravær, og blir derfor omtalt som en viktig teori i mitt forskningsprosjekt.

Faktorer som påvirker om en elev utvikler problematisk skolefravær eller ikke, kan beskrives som risikofaktorer eller beskyttelsesfaktorer. Balansen mellom disse er avgjørende for å forutsi problematisk skolefravær (Ingul, Klöckner, Silverman & Nordahl, 2012). Videre følger ulike risikofaktorer for problematisk fravær.

2.5.1 Risikofaktorer hos individet

Det er vanlig at disse elevene har sosiale problemer og ofte lider de av depresjon (Kearney, 2008a). De kan ha et negativt selvbilde, ha lav selvtillit, lav oppfatning av egne

skoleprestasjoner, slite med lese- og skrivevansker, og ha frykt for å mislykkes i skolen (Reid, 2012). De kan utebli fra skolen for å unngå uro og ubehag. Ulike diagnoser og funksjonsnedsetting kan være en medvirkende årsak, slik som ADHD og autismspekterdiagnose. Mange elever med autismspekterforstyrrelser opplever skolen som uforståelig og meningsløs. Uoversiktlige miljøer, uforutsigbarhet og raske endringer kan bidra til at disse elevene uteblir fra skolen (Friberg, Karlberg, Lax & Palmèr, 2015). Noen lider av fysisk eller psykisk sykdom. Når det gjelder fysisk plager kan dette handle om astma, somatiske plager som vondt i magen, hodepine eller trøtthet. Psykisk sykdom kan her handle om separasjonsangst, generalisert angst, depresjon, sosial fobi og spesifikke fobier (Kearney & Albano, 2004). Forskning viser anslagsvis at ca. 90% av alle unge som nekter å gå på skolen har en eller annen form for psykiatrisk diagnose (Ek & Eriksson, 2013).

2.5.2 Risikofaktorer i familien

Noen barn lever i familier som er utrygge, konfliktfylte og ustabile. Mangel på tilsyn og omsorg fra foresatte, og misbruk hos foresatte, er blant faktorer som sterkest bidrar til risiko for fravær (Friberg, Karlberg, Lax & Palmèr, 2015). I dysfunksjonelle familier kan det utvikle seg uheldig samspill mellom foresatte og barnet. Samspillet kan være autoritært, forsømmende eller overbeskyttende. Det kan også være tvetydig kommunikasjon, uklare roller og ukonsekvent håndheving av regler og avtaler (Olsen & Holmen, 2018). Noen foresatte har liten evne til å stille krav og til å sette grenser, og det kan gjøre det vanskeligere å håndtere problemer som oppstår. Foresattes utdanning, holdning til utdanning, og deres engasjement for barnets skole og utdanning, har medvirkende årsaker (Havik, 2018). Videre viser forskning at psykiske lidelser som angst og depresjon hos foresatte har innvirkning på tematikken (Ek & Eriksson, 2013). Familiens levestandard, som dårlig økonomi, familiestørrelse og arbeidsledighet, har konsekvenser og innvirkning på elevers fravær (Kearney, 2008b). Skolefravær kan ha en viss «arvelig» komponent da det viser seg at foresatte også kan ha slitt med det samme (Holden & Sällman, 2010). Der hvor foresatte er overdrevent bekymret for barnets skolegang, kan dette lede til tilbakeholdelse av barnet. Det kan bidra til at barnet blir enda mer engstelig (Holden & Sällman, 2010).

2.5.3 Risikofaktorer i skolen

Skolens psykososiale miljø er av betydning for elevers trivsel eller mistrivsel. Forskning viser at skolemiljøet har en avgjørende faktor for fravær (Kearney, 2008a). Dårlig skolemiljø med

mobbing, vold, disiplinproblemer, bråk og dårlig relasjon til de ansatte på skolen er risikofaktorer som er avgjørende for skolefravær. Noen elever føler at de ikke blir sett, at det er manglende engasjement fra læreren, eller at de føler seg uønsket i timen (Havik, 2018). Streng og uforutsigbar håndtering av atferd kan føre til frykt og usikkerhet (Kearney, 2008b). Dette går spesielt utover sårbare elever. Videre kan skolestørrelse, klasseledelse, utydelig ansvarsfordeling blant de ansatte, og mangelfull fraværsregistrering bidra ytterligere. Utydelige mål, mangel på tilpasset opplæring, lave forventninger til elevene og lite følelse av delaktighet i egen skolehverdag øker risiko for fravær (Friberg, Karlberg, Lax & Palmèr, 2015). Det gjør også høye faglige krav og frykt for å ikke mestre. Situasjoner hvor eleven må eksponere seg i form av fremføringer og prøver synliggjør hvem som mestrer og hvem som ikke gjør det. Videre er eksponering i gymtimer, svømming og garderobesituasjon svært vanskelig for noen elever som sliter med dårlig kroppsbygge. For disse blir dette en ekstra belastning (Havik, 2018).

Overgang mellom barnehage og skole, og fra et klassetrinn til et annet kan medføre risiko (Havik, 2018). Videre kan overgang fra ferier og oppstart etter lang tids sykefravær lede til økt fravær. Bytte av skole kan være svært belastende å bidra til problematisk skolefravær (Kearney & Albano, 2004). Lærerfravær og bruk av vikarer kan for sårbare elever medføre ekstra stress og være en risikofaktor (Havik, Bru & Ertesvåg, 2014).

Ensomhet og utenforskap fører til stress. Frostad og Pijl (2007) fant ut at ca. 8% av elevene føler seg sosialt isolerte på skolen. Dette kan på sikt være en av de viktigste grunnene til at elever slutter på skolen (Frostad, Pijl & Mjaavatn, 2015).

2.5.4 Risikofaktorer i lokalmiljøet og blant venner

Dette kan omfatte dårlig oppvekstmiljø med fattigdom, kriminalitet, dårlig skole og dårlige kommunale rutiner (Reid, 2012). Ustabile boområder med mye inn- og utflytting, og med høy grad av urbanisering, utgjør en risiko i nærmiljøet (Ogden, 2009). Ogden sier videre at manglende tjenestetilbud innen helse, sosial og fritid har innvirkning på barns sårbarhet.

Gruppetilhørighet kan ha direkte innvirkning på elevens fravær. Antisosiale rollemodeller og antisosiale gjenger utgjør risiko. Dette kan føre til manglende kontroll av barn og unge (Ogden, 2009). Tilhører eleven en aggressiv gruppe, kan dette assosieres med skolefravær og senere dropout (Ingul, Klöckner, Silverman & Nordahl, 2012).

2.5.5 Fraværets funksjon

Forståelsen av elevers fravær kan også ses på ut fra hvilke funksjoner fraværet har for den enkelte. Kearney beskriver fire hovedårsaker (Kearney, 2008a). De to første årsakene er knyttet til det å ville unngå ubehag. De to siste handler om å gjøre noe mer attraktivt enn å være på skolen.

Skolefravær for å unngå eller unnsnippe ubehag kan innebære fravær for å slippe steder eller situasjoner som oppleves som vanskelige. Det kan være skoleplassen, korridorer, toaletter, eller skoleskyssen, o.l. Fraværet kan også begrunnes ut fra å ville unngå ubehagelige sosiale situasjoner og/ eller situasjoner som innebærer evaluering. Dette kan være situasjoner som utsetter eleven for eksponering av alle slag (Kearney, 2008a).

Skolefraværet kan også ha den funksjonen at eleven oppnår mer kontakt med omsorgspersoner. De søker oppmerksomhet og ønsker heller å være hjemme med foresatte. Den siste funksjonen handler om å ville gjøre noe mer attraktivt enn å gå på skolen. Å kunne ligge lenge på morgenen, se på TV, spille pc- spill eller være med venner på kjøpesenter kan være slike faktorer (Kearney, 2008a).

Begrensninger med denne modellen til Kearney er at den er en forenkling (Holden & Sällman, 2010). Det er som regel en overlapping mellom årsaker til fraværet. Men inndelingen er likevel verdifull fordi den komplimenterer bilde av årsakssammenhenger til problematisk fravær. Uansett hva som er årsakene til fraværet må dette kartlegges i hvert enkelt tilfelle, og tiltak settes inn ut fra dette (Holden & Sällman, 2010).

2.6 Kartlegging

Under kartlegging samles informasjon om eleven gjennom møter med eleven, familien, skolen og eventuelt andre aktører. Det må kartlegges hvordan eleven fungerer i ulike situasjoner for å forstå hvorfor skolefraværet oppstår og vedlikeholdes (Friberg, Karlberg, Lax & Palmèr, 2015). Kartleggingen skjer gjennom samtaler, intervjuer eller ved bruk av skjemaer. Et av de få redskapene som er laget spesielt for å kartlegge skolefravær kalles SRAS-R (Skjema for vurdering av skolenekting, revidert) (Holden & Sällman, 2010). Elever med ulike smerter og symptomer bør utredes av lege (Havik, 2018). Under utredningsfasen må de ulike aktørene forsøke å bli enige om hva problemet består i og hvordan det har oppstått (Kearney & Albano, 2004). Kartleggingsfasen avsluttes gjennom at det legges fram

et forslag på en tiltaksplan basert på informasjonen som har kommet fram gjennom kartleggingen (Friberg, Karlberg, Lax & Palmèr, 2015).

2.7 Tiltak

Målet med tiltakene er å hjelpe elever som er i faresonen, og å få elever tilbake til skolen dersom de har utviklet problematisk fravær (Holden & Sällman, 2010). For å lykkes med å hjelpe disse elevene, er det behov for tverrfaglig samarbeide og helhetlig tenkning. I hvert tilfelle må det gjøres en ansvarsfordeling mellom aktørene som skal bistå eleven. (Friberg, Karlberg, Lax, & Palmèr, 2015). Det er av stor betydning at de involverte partene har tro på at tiltakene nytter, og at det skapes et støttende miljø rundt eleven (Olsen & Holmen, 2018).

Tiltak kan deles i tre grupper: forebyggende tiltak som gjelder alle elever, tidlig identifisering og målrettede tiltak når eleven har begynnende fraværproblematikk, og til sist intensive målrettede tiltak når skolefraværet har fått utviklet seg (Havik, 2018). Nedenfor vil jeg beskrive tiltak knyttet til individet, til familien, til skolen og miljøet. Her blir både forebyggende tiltak og tiltak når fraværet har utviklet seg omtalt. Dette fordi det kan være vanskelig å skille mellom forebygging og direkte tiltak, og at det som er nyttig tiltak også er nyttig forebygging (Holden & Sällman, 2010).

2.7.1 Tiltak rundt individet

Det ble nevnt at ca. 90 % av elever som sliter med skolefravær har en eller annen form for psykisk lidelse (Ek & Eriksson, 2013). Dersom barnet lider av angst eller depresjon kan det settes i gang behandling. Her kan nevnes kognitiv terapi som har som mål å endre feilaktige oppfatninger og å redusere angstnivået. Videre benyttes avspenningsteknikker, eksponeringsbaserte strategier og teknikker for å håndtere sosiale ferdigheter. Eleven må lære seg å mestre situasjoner som fremkaller angst, og å få tro på egen mestring (Havik, 2018).

Medisinsk behandling for elever som sliter med fravær har vært konsentrert på de som har angstbaserte problemer. Dette for å redusere symptomer som assosieres med skolefravær, med særlig vekt på angst og depresjon. Medisiner benyttes når det gjelder fysisk sykdom som behandling mot bl.a. astma (Kearney, 2008a). Men medisiner kan også hjelpe elever med f.eks. diagnose ADHD (Holden & Sällman, 2010).

Gjennom mestringsopplevelser og positive tilbakemeldinger blir barnet tryggere på egne ferdigheter. Det bygges på denne måten en trygg relasjon til den/ de voksne (Olsen &

Holmen, 2018). Det må jobbes med elevens selvtillit og tro på egen mestring. God selvtillit er en beskyttelsesfaktor som gjør eleven mer robust mot stress og motgang. Vi må finne elevens sterke sider for å styrke elevens selvoppfatning og livsmestring. Resilienstenkning handler om nettopp dette. Vi setter fokus på prosesser som leder til en god utvikling (Olsen & Holmen, 2018).

I forslaget til ny lærerplan *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Kunnskapsdepartementet, 2016) blir begrepet livsmestring trukket fram. Der står det bl.a. at temaet folkehelse og livsmestring skal medvirke til at elever får kompetanse som bidrar til elevens helse, og gjør dem i stand til å håndtere utfordringer i livet.

Forskning har vist at fysisk aktivitet kan ha en positiv effekt på vår mentale helse. Fysisk aktivitet innebærer endring av atferd, og det kan fremme positive tanker, øke troen på å håndtere egne problemer, gir økt selvtillit og selvkontroll. Vi oppnår mer velvære, får bedre søvnkvalitet, reduserer stress-symptomer og kan gi bedre selvfølelse (Helsedirektoratet, 2010). Dermed kan fysisk aktivitet brukes som et målrettet tiltak og som forebygging.

Det å begynne på skolen, eller å bli overført til en ny skole, kan medføre risiko for sårbare elever. Overgang fra barnehage til skole, eller fra barneskole til ungdomsskole, øker risiko for skolefravær viser forskning (Kearney & Albano, 2004). Slike overganger kan gjøre at eleven mister forutsigbarhet i egen skolesituasjon og dermed tryggheten (Havik, Bru & Ertesvåg, 2014). For å forebygge og avhjelpe dette må det lages gode overgangsrutiner som sikrer at sårbare elever ikke utvikler problematisk fravær (Olsen & Holmen, 2018).

2.7.2 Tiltak rundt familien

Foresatte har ansvaret for å få eleven til skolen. Deres medvirkning i arbeidet med å hjelpe eleven tilbake til skolen er helt avgjørende når problematisk fravær har oppstått (Friberg, Karlberg, Lax & Palmèr, 2015). Men foresatte kan trenge hjelp fra andre for å klare dette (Havik, 2018). Når problemene er store kan det være behov for støtte og veiledning.

Veiledningen kan gå ut på å lære foresatte å gi barnet oppmerksomhet på riktig måte og i riktig sammenheng. Det kan også handle om å innføre gode rutiner og regler i hjemmet. Faktorer som søvn, begrense tid ved pc og tv, hygiene, kosthold og mosjon er forhold som må tas med. Dette fordi elever med stort fravær har en tendens til å leve en stillesittende tilværelse og kan ofte snu døgnet. Familiens samhandlingsmønster og kommunikasjon kan ende i en vond spiral når skolefraværet får stort fokus (Friberg, Karlberg, Lax & Palmèr,

2015). Det er viktig å redusere familiekonflikter, redusere dysfunksjonell kommunikasjon og ukonsekvent håndheving av regler (Kearney, 2008b).

Det er også viktig å trygge foresatte på at skolen er et bra sted for barnet og å dempe deres bekymringer. Det må kommuniseres til foresatte at deres involvering i tiltakene rundt eleven er meget viktig (Kearney, 2008b).

2.7.3 Tiltak på skolen

For å kunne forebygge og iverksette tiltak, må skolen ha kunnskap om skolefravær (Havik, 2018). Gode fravær rutiner kan være med å forhindre at fravær utvikler seg til problematisk fravær. Det er skolens ansvar å ha en oppdatert fraværprotokoll hvor elevens tilstedeværelse kommer fram. Registeret vil vise mønster i fraværet til elevene som kan indikere årsaker og hvor tiltak må settes inn. Fraværet bør gjennomgås regelmessig for å ha oversikt over hver elevs status (Kearney & Graczyk, 2014). Varsling mellom skole og hjem om elever som uteblir bør skje samme dag (Havik, 2018).

God organisering, kontroll i klassen og et velstrukturert læringsmiljø, vil gi forutsigbarhet. Dette gir trygghet og reduserer stress og andre negative følelser hos elevene. Forskning viser at det er en sterk sammenheng mellom elevs trivsel og en støttende lærer-elev relasjon. En god lærer-elev relasjon er av betydning for at eleven vil til skolen (Havik, Bru & Ertesvåg, 2014). Elevenes læringsmiljø er også nevnt i handlingsplanen som et eget kapittel. Informantene legger vekt på betydningen av relasjoner mellom elev-lærer og elev-elev for fravær/nærvær på skolen.

Reid (1999) sier at lese- og skrivevansker bidrar til økt fravær. Derfor er det viktig å bygge opp elevens grunnleggende ferdigheter. Det er viktig med ros og tilbakemelding, og å belyse barnets framgang (Reid, 1999).

Forskning viser også at barn som mangler sosiale ferdigheter har lett for å bli ensomme, utestengt eller mobbet. Som et forebyggende tiltak må skolen begynne tidlig med å jobbe med å øke elevens sosiale ferdigheter (Frostad, Pijl & Mjaavatn, 2015). Skolen må jobbe for å få et godt psykososialt miljø og å legge til rette for å bygge vennskap. Dette bidrar til skolenærvær (Havik, 2018).

Et godt samarbeid mellom hjem og skole er et godt forebyggende tiltak, og er helt avgjørende dersom en elev har utviklet problematisk fravær (Olsen & Holmen, 2018). Det er skolen som har ansvar for å legge til rette for dette samarbeidet. Det må bygges en relasjon slik at

foresatte har tillit til å ta kontakt også i vanskelige saker, og det må være god informasjonsflyt begge veier. Skolen kan på foreldremøter informere om betydningen av elevenes tilstedeværelse, og det kan snakkes om konsekvenser av fravær som et forebyggende tiltak (Havik, 2018). Skole-hjem samarbeid har også fått en viktig plass i handlingsplanen som informantene mine jobber etter.

Forskning viser at det å bli utsatt for mobbing har stor sammenheng med skolefravær (Havik, 2018). Det blir dermed viktig å arbeide langsiktig mot mobbing som et forebyggende tiltak. I et nytt kapittel 9A i Opplæringsloven (Endringslov til opplæringsloven, 2017) er nulltoleranse mot mobbing lovfestet. Dette er med å styrke elever og foresattes rettigheter i slike saker.

Alle elever har rett til tilpasset opplæring (Opplæringslova, 1998). Elever som har vært lenge borte fra skolen trenger en spesiell tilrettelegging. For gradvis tilbakeføring av eleven kan det lages delmål som innbefatter alternativt deltidsprogram hvor eleven har redusert timeplan (Kearney, 2008b). Det er viktig med fysisk tilrettelegging hvor vi lager muligheter for eleven til å trekke seg tilbake til et uforstyrret sted. Eleven kan ha behov for at det utvikles individuelle opplæringsplaner, og eventuelt moderere de faglige målene med stort fokus på mestring. Samtidig er det viktig at lærer uttaler forventninger til eleven om måloppnåelse og karakterer (Kearney, 2008b).

Det kan være behov for å øke veiledning til elever som er i risikoperioder, eks. etter lang ferie, etter sykefravær, i overgang mellom skoleslag o.l. (Kearney, 2008b). Her kan medelever også være en kontaktskapende ressurs (Havik, 2018).

Hjemmeundervisning er et tiltak som benyttes i vanskelige fraværssaker. Holden og Sällman (2010) advarer mot bruk av dette da det strider mot målet om tilbakeføring til skolen. De mener at det bør betraktes som en nødløsning, men at det er bedre med hjemmeundervisning enn ingen undervisning (Holden & Sällman, 2010).

2.7.4 Tiltak i miljøet

Olsen og Holmen (2018) omtaler i sin bok «tidlig inn-prinsippet». Dette innebærer bl.a. å sette inn ressurser tidlig nok slik at skolefraværet ikke får utvikle seg. Ressurser i denne sammenheng kan være både menneskelige og økonomiske ressurser. De menneskelige ressursene er alle som befinner seg rundt barnet ut fra helhetsperspektivet (Bronfenbrenner, 1979). Beslutning om de økonomiske ressursene vi setter inn til forebygging og tiltak kan ligge i miljøet, i kommunale beslutninger eller i politiske føringer.

Lokalmiljøet der barn vokser opp kan utgjøre risiko eller beskyttelsesfaktorer i forhold til skolefravær (Olsen & Holmen, 2018). Et godt bomiljø med gode sosiale og økonomiske forhold, med et trygt nabolag, med lav kriminalitet og med gode rollemodeller, vil være positive forsterkere. Videre er tilgang på helse og servicetilbud viktig. Gode opplevelser i uformelle nettverk, hvor barnet opplever en tilhørighet, er forhold som kan være med å gjøre barn motstandsdyktige mot stress og belastninger (Ogden, 2009).

2.8 Oppsummering

Temaene jeg har omtalt i teoridelen mener jeg er sentrale innen feltet. Problemstillingen min handler om tiltak. Men for å forstå hvilke tiltak som bør iverksettes, må vi ha kunnskaper om skolefravær generelt. Det overordnede målet med studien er å bidra til kompetanseheving.

Jeg har valgt å se på litteratur fra anerkjente forskere på feltet, både etter anbefalinger og ut fra søk jeg har gjort. Handlingsplanen er også en del av dette litteraturgrunnlaget. Litteraturen skal belyse de forholdene jeg omtaler.

3. Metode

Metode betyr «veien til målet» (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 140), og valg av metode er et middel til å nå målet. Her handler det om å få svar på min problemstilling som igjen kan lede til økt kompetanse. Dette kapittelet handler om valg av forskningsmetode. Jeg sier noe om forforståelse, valg av informanter og rekrutteringsprosessen, intervjuguiden, gjennomføring av intervjuet og bearbeiding av intervjudata. Så kommer jeg inn på perspektiv på egen rolle, og omtaler studiets kvalitet gjennom å si noe om reliabilitet og validitet. Til slutt kommer jeg inn på etiske retningslinjer.

3.1 Presentasjon og begrunnelse for valg av metode

Jeg har valgt å gjøre en kvalitativ undersøkelse med gruppeintervju som datainnsamlingsmetode. Intervju kan sies å være en samtale som har en viss hensikt og struktur (Kvale & Brinkmann, 2017). Den mest brukte måten å samle inn kvalitative data på er gjennom ulike former for intervjuer (Tjora, 2017). Dette fordi intervju er en fleksibel metode som kan gjøres nesten over alt, og som gir oss mulighet for å få fylldige og detaljerte beskrivelser. Kvalitativ metode innebærer at det er nær kontakt mellom forsker og de som studeres (Thagaard, 2013). Målet er å oppnå en forståelse av sosiale fenomener. Intervju som metode gir informasjon om personers opplevelser, synspunkter og erfaringer hvor forskeren kommer tett på personene som intervjues. Hensikten er å få fram deltakerperspektivet og å beskrive omverdenen slik den erfares av dem (Thagaard, 2013).

Dette er helt i tråd med min problemstilling hvor jeg etterspør PPT sine erfaringer med å hjelpe elever som sliter med problematisk skolefravær. Jeg ønsket å få fram fellestrekk ved de erfaringene som deltakerne ga uttrykk for. Dette ga en generell forståelse av det fenomenet jeg ville studere (Thagaard, 2013).

Gruppeintervju gjorde det mulig for meg å samle konsentrerte mengder data om det emnet jeg ville undersøke (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2011). Denne intervjuformen ble benyttet allerede i 1920 årene og blir stadig mer populær innen samfunnsforskning (Kvale & Brinkmann, 2017). Det er hensiktsmessig å bruke gruppeintervju når vi ønsker å avdekke bredden av synspunkter, erfaringer og holdninger rundt et tema. Det kan være lettere å få flere mennesker til å snakke om et tema som opptar dem enn om vi gjør et individuelt intervju (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2011). Dette fordi metoden kan virke mindre truende enn individuelle intervjuer ved det å sitte sammen i en gruppe (Tjora, 2017).

I mitt forskningsprosjekt brukte jeg mini-fokusgruppe. Dette fordi jeg ville søke spisskompetanse om skolefravær. Min gruppe er sammensatt av spesialister på temaet, er kollegaer på en arbeidsplass og er en homogen gruppe. Tjora (2017) sier at det kan være gunstig med relativt homogene grupper fordi det kan skape samhørighet.

Istedenfor intervjuer bruker vi begrepet moderator når det gjelder fokusgrupper. Moderators rolle er å styre ordet, sørge for at alle slipper til, ta notater for å kunne følge opp temaer og ikke minst formulere spørsmål (Tjora, 2017). Men det er viktig å ta med at gruppesamspillet kan redusere moderators kontroll over intervjusituasjonen, og dette kan gi et kaotisk preg. Videre kan gruppesituasjonen hindre at individuelle synspunkter kommer fram og at enkeltindivider dominerer samtalen (Ringdal, 2013). Derfor bør moderator være godt forberedt på å gripe inn og styre gruppen. Dette for at alle skal få delta og at emner som er viktige blir debattert (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2011). I mitt intervju sa jeg på forhånd at det var gruppens felles stemme jeg var ute etter. Derfor regulerte jeg ikke hvor mye den enkelte fikk snakke. Dette justerte informantene selv.

Strukturen på et intervju kan variere. Min problemformulering forutsatte at jeg hadde en åpen tilnærming med semistrukturert intervju. Det kjennetegnes ved at det settes en tematisk ramme for intervjuet, hvor moderator i forkant har forberedt spørsmål som ønskes svar på i tråd med problemstillingen. Likevel er intervjuformen fleksibel i forhold til rekkefølge på spørsmål og på temaer som tas opp. Det er informantenes stemme som skal frem (Thagaard, 2013).

3.2 Forforståelse- Deduktivt/induktivt aspekt

Som forsker kan det være utfordringer rundt begrepene induksjon (fra empiri til utvikling av data) og deduksjon (utgangspunkt i teori som belyser empiri) (Thagaard, 2013). Vi har alle en forforståelse (bagasje) gjennom våre erfaringer, vårt verdisyn og fra teorier. Forskerens faglige forankring er et viktig utgangspunkt for utviklingen av teori (Thagaard, 2013). Den kvalitative forskningen er mangfoldig og kan være drevet fram av både empiri og teori, gjerne i et samspill mellom disse (Tjora, 2017).

I mitt forskningsprosjekt har jeg en deduktiv- induktiv tilnærming. Jeg leste mye teori om tema skolefravær og skrev mye av teoridelen før jeg gjorde datainnsamlingen. Denne ble supplert med ytterligere litteratur i arbeidet med refleksjon og drøftingsdelen i kapittel 4. Jeg hadde også med meg egne erfaringer inn i arbeidet med prosjektet. Dette var med på å farge mitt arbeid og hvordan jeg har valgt å tolke mine funn.

3.3 Utvalg og rekruttering

Jeg har valgt å bruke begrepet problematisk skolefravær og definert dette til fravær som krever tiltak. Når tiltak skal sette i verk, er PPT skolens nærmeste samarbeidsinstans etter at hjemmet er involvert. PPT skal bl.a. bistå skolen med kompetanse og rådgivning i slike saker. Ønsket er at PPT skal bidra med hjelp til selvhjelp slik at skolen i størst mulig grad kan håndtere skolefraværet selv (Lassen, 2014). Dette var bakgrunnen for at jeg ville gjøre gruppeintervju med PPT- ansatte, slik at jeg kunne lære av deres erfaringer og ta dette med tilbake til skolenivået. PPT er kommunens eller fylkeskommunens sakkyndige organ som skal bistå barn og unge som strever i sin utvikling (Havik, 2018). PPT skal være en ekstern fagressurs som gir råd og bidrar til at andre løser sine oppgaver. De skal bistå skolen med kompetanse- og organisasjonsutvikling, for å legge forholdene til rette for elever med særskilte behov. Rådgivningen har som mål å gi støtte som kan igangsette prosesser som bidrar til at rådsøkers egne krefter videreutvikles (Lassen, 2014). Videre skal PPT sørge for at sakkyndig uttalelse blir utarbeidet for de som eventuelt trenger det (Havik, 2018).

I «pilotintervjuet» fikk jeg tips om hvor jeg kunne søke etter informanter. Jeg søkte etter PPT-kontorer som hadde gjort noe ekstra i henhold til problematisk skolefravær. Mine informanter har vært med å utvikle og implementere en handlingsplan for å håndtere problematisk skolefravær. Informantene jeg valgte hadde dermed de egenskapene eller kvalifikasjonene som kan knyttes til problemstillingen eller det fenomenet jeg ville undersøke (Thagaard, 2013). Fordelen med dette var at jeg selv valgte informanter og at de heldigvis var villige til å delta i mitt forskningsprosjekt. Dette kalles for et strategisk utvalg som betyr at informantene ikke er tilfeldig valgt (Tjora, 2017). Informantene var spesielt interessert i temaet jeg skulle forske på (Silverman, 2014). Målet var at informantene skulle gi mest mulig informasjon for å svare på min problemstilling.

Jeg ville begynne å søket etter informanter så tidlig som mulig. Dette fordi det ikke er en selvfølge å få positiv respons fra de vi tar kontakt med (Tjora, 2017). Dermed kan tidsplanen i forskningsprosjektet forskyves. Jeg tok kontakt på mail med NSD som fikk fortgang i behandling av saken min. Etter noen dager fikk jeg klarsignal til å gjennomføre undersøkelsen min. Endelig kunne jeg søke etter informanter, og forberedelser til intervjuet kunne starte på alvor.

3.3.1 Henvendelse til informantene

Når vi skal rekruttere fra en begrenset gruppe, kan henvendelse per brev eller e-post fungerer godt (Tjora, 2017). Jeg søkte opp e-postadressen til de jeg ønsket å nå, og sendte en mail med forespørsel om å delta i mitt forskningsprosjekt. Mailen gikk til leder på det gitte PPT-kontoret. Dermed ble det ikke press på enkeltpersoner til å delta. Det var opp til leder å finne eventuelle informanter uten at noen av disse hadde kontakt med meg. Et viktig etisk prinsipp er at deltakelse bygger på frivillighet, og at ingen skal kjenne seg presset eller forpliktet til å delta (Kalleberg, et al., 2006).

Etter noen dager fikk jeg en hyggelig tilbakemelding hvor de sa seg villige til å delta i mitt forskningsprosjekt. Dette var en lettelse fordi det ikke er en selvfølge at responsen blir positiv (Tjora, 2017). Vi inngikk avtale om tidspunkt for gjennomføring av intervjuet.

3.3.2 Kort presentasjon av informantene

Informantene mine ble rekruttert av stedets leder og hadde før intervjuet ingen kontakt med meg. Jeg spurte etter 3-4 informanter og skulle møte 4 deltakere. Vi hadde avtalt å holde intervjuet på deres arena, og lederen hadde funnet et kontor vi kunne disponere. En av informantene var dessverre blitt syk, men jeg møtte 3 meget engasjerte fagpersoner som med entusiasme delte av sine erfaringer med tiltak rundt skolefravæsproblematikk. I fortsettelsen kaller jeg deltakerne for A, B og C.

Informant A har jobbet i stedets PPT i ca. 8 år. Hun er utdannet psykolog og holder på med spesialisering i samfunn- og allmennpsykologi. Hun hadde også jobbet som leder for systemarbeid og vært psykologfaglig ansvarlig i denne PP-tjenesten. Skolefravær har vært et sentralt arbeidsområde.

Informant B har en lignende historie. Hun er også utdannet psykolog og har jobbet ved stedets PPT i 8 år. Hun holder på med samme spesialisering som informant A. Hun har jobbet mye med skolefravær og vært med å utvikle en handlingsplan som benyttes i kommunen angående skolefravær.

Informant C er utdannet psykolog. Hun har jobbet der i ca. 5 år. Hun tar samme spesialisering som de to andre informantene og har jobbet mye med skolefravær de årene hun har vært ansatt i PPT.

3.4 Intervjuguiden- utarbeidelse og kvalitetssikring

Utarbeidelse av intervjuguiden startet under prosessen med meldeskjema til NSD.

Intervjuguiden skulle lastes opp som vedlegg og måtte derfor gjennomarbeides på et tidlig tidspunkt. Med NSD sin godkjenning ble dette med på å kvalitetssikre intervjuguiden. Min intervjuguid er basert på litteratur, tidligere forskning og på egne erfaringer. Jeg valgte ut temaer jeg ønsket at gruppen skulle diskutere, samt en del tilleggsspørsmål for å eventuelt utdype temaene (Kvale & Brinkmann, 2017).

Intervjuguiden min har et innledende spørsmål som handler om informantenes utdanning og bakgrunn. Deretter følger 3 hovedspørsmål som handler om forståelse av begrepet problematisk skolefravær, hvilke erfaringer de har med å hjelpe elever som sliter med problematisk skolefravær og til slutt hvorfor helhetsperspektivet er viktig i denne sammenhengen (Vedlegg 1). Jeg hadde noen tilleggsspørsmål som bygger på helhetsperspektivet som ble beskrevet i teoridelen (Bronfenbrenner, 1979). Dette fordi jeg visste at denne teorien lå til grunn for handlingsplanen informantene har utarbeidet og implementert. Derfor hadde jeg oppfølgingsspørsmål som gikk på tiltak hos individet, i familien, på skolen og i samfunnet. Dette for å lede informantene inn på de ulike nivåene dersom dette ble nødvendig. Jeg utarbeidet også enda flere tilleggsspørsmål for å sikre at vi skulle ha nok å snakke om. Intervjuguiden ble sendt til veileder i forkant av intervjuet og diskutert over telefon dagen før intervjuet ble gjort. Dette for å sikre at jeg hadde tatt med forhold som var av betydning for å få mest mulig svar på min problemstilling. Intervjuguiden ble ikke gitt ut til informantene før intervjuet, men de var kjent med problemstillingen min slik at de visste hva vi skulle snakke om.

3.5 Gjennomføring av intervjuet

I forkant av gruppeintervjuet var jeg usikker på hvordan jeg skulle skille informantene fra hverandre i lydopptaket. Jeg hadde lovet full anonymitet og ingen navn skulle brukes. Først tenkte jeg at jeg skulle skille de med bokstaver hvor de hver gang de sa noe måtte si sin bokstav. Men i veiledning kom vi fram til at dette ville ødelegge flyten i samtalen. Vi diskuterte også at det er «gruppens stemme» som skulle fram, og at det var gruppens samlede synspunkter som var viktig å få tak i. Tanken var at dersom enkelte hadde kontroversielle meninger kunne jeg skille dem ut på stemme hvis dette var av relevans.

Intervjuet ble gjennomført på informantenes arena og vi benyttet et lite kontor. Det førte til at jeg fikk gode lydopptak av alle informantene. I forkant var jeg svært nervøs for at opptaksenheten ikke skulle virke, og jeg øvde mye for å være sikker på bruken av den. Heldigvis gikk det bra, og jeg fikk med gode data hjem.

Jeg startet med å presentere meg selv og hensikten med intervjuet. Deretter gikk vi gjennom informasjonsskrivet, og informantene skrev under på samtykkeerklæringen som de fikk kopi av. Jeg opplyste om etiske retningslinjer og muligheten for å avslutte intervjuet dersom de ønsket det (Thagaard, 2013). Jeg valgte å gjøre lydopptak av gruppeintervjuet for å sikre at jeg fikk med meg det som ble sagt. Samtidig kunne jeg i intervjusituasjonen fokusere på informantene og holde flyt i intervjuet (Tjora, 2017). Deltakerne ble informert om dette og ga sitt samtykke (Ringdal, 2013). Her ble etiske retningslinjer fulgt. Etiske retningslinjer skal gjennomsyre ethvert forskningsprosjekt hvor hensynet til informantene må stå i fokus (Thagaard, 2013).

Da lydopptaket ble satt i gang, fortalte jeg hvordan jeg hadde lagt opp intervjuet, at det var semistrukturert og at det var gruppens felles erfaringer jeg var ute etter. Innledningsvis fikk de et spørsmål som alle skulle svare på som gikk på utdanning og bakgrunn. Deretter snakket vi om begrepsavklaringer, for så å komme til hovedspørsmålet som gikk på tiltak. Jeg stilte spørsmål som gikk på helhetsperspektivet og supplerte etter hvert med noen oppfølgingsspørsmål der det var naturlig i konteksten. Tilleggsspørsmålene jeg hadde utarbeidet hadde jeg ikke behov for å ta i bruk.

Samtalen hadde god flyt, og det var en lun atmosfære hvor latteren satt løst. Informantene var ivrige med å dele av sine erfaringer, og de utfylte hverandre på en fin måte. Dette gjorde at jeg kunne «slappe av». Jeg klarte å være «tilbakelent» og la informantene snakke, og jeg lyttet og noterte stikkord underveis. Det ble en positiv opplevelse og tiden gikk fort. Jeg fikk likevel belyst mange sider, som jeg i forkant hadde ønske om, uten at jeg måtte avbryte informantene med mange tilleggsspørsmål. Jeg er takknemlig for informantenes engasjement og for deres bidrag til at gruppeintervjuet ble en så god opplevelse.

3.6 Bearbeiding av intervjudata

Etter intervjuet ble det viktig for meg å bearbeide dataene så raskt som mulig slik at jeg ikke skulle glemme noe. Derfor gikk jeg i gang med transkriberingen samme ettermiddag som intervjuet var gjennomført, og jeg jobbet med dette de påfølgende dagene.

3.6.1 Transkribering

Transkribering handler om å gjøre muntlig samtale om til skriftlig tekst (Kvale & Brinkmann, 2017). I mitt tilfelle handlet det om å omforme lydfil til tekst. Jeg hadde kjøpt en lydopptaker som lagringsenhet for datamaterialet mitt. Intervjuet ble transkribert i dagene etter at intervjuet var gjort. Det var viktig å gjøre dette fort. Da kunne jeg fortsatt huske detaljer fra intervjusituasjonen også med informasjon om stemningen i intervjuet. Dette er informasjon som kan gå tapt ved transkribering (Tjora, 2017). Jeg lagde meg et transkriberingsskjema med 4 kolonner. Overskriften i kolonnene var kategorier, transkribert intervju, koder og tid. I hovedkolonnen (transkribert intervju) skrev jeg transkriberingen. Jeg skrev også inn tidsintervaller underveis. Dette var nyttig da jeg hadde pauser. Da visste jeg eksakt hvor jeg skulle starte opp igjen etter pausene. Kolonnene koder og kategorier ble benyttet da jeg gikk i gang med analysen. Da skrev jeg ut skjemaet og kunne notere på det. Det opplevde jeg som svært nyttig.

Under transkriberingen skrev jeg mest mulig ordrett det de hadde sagt. Jeg valgte likevel å utelate en del småord, kremting, hosting o.l. da dette ikke tilførte informasjon. Jeg brukte ca.10 timer på å transkribere lydopptaket som var på ca.1 time. Under transkriberingen kalte jeg informantene A, B og C, og opplevde at jeg kjente de igjen på stemmen. Det var gruppens felles erfaringer jeg var ute etter, men de enkeltes synspunkter klarte jeg å skille fra hverandre i transkriberingen.

3.6.2 Analyse

Å analysere betyr å dele noe opp i biter eller elementer (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 219). Målet med analysen er å gjøre det mulig for leser å tilegne seg kunnskap om temaet det forskes på uten selv å måtte gå igjennom hele datamaterialet (Tjora, 2017).

I transkriberingsskjemaet hadde jeg en kolonne som jeg kalte koder, og koding var det første steget i analysen min. Målet med kodingen var å finne essensen i datamaterialet og å redusere materialets volum (Tjora, 2017).

Transkriberingen ble lest igjennom flere ganger, og jeg markerte ut temaer som informantene hadde vektlagt. Jeg brukte begreper som allerede fantes i datamaterialet. Her er poenget at kodene skal ligge tett på deltakernes utsagn fra intervjuet (Tjora, 2017).

Etter å ha transkribert intervjuet og igjen ha lyttet på lydopptaket, satte jeg meg ned og lagde koder. Jeg samlet informasjonen i 11 koder. Noen av disse kodene var allerede gitt ut ifra

temaene i intervjuguiden min som da skisserer en deduktiv tilnærming. Disse kodene var bl.a. begrepsbruk, tiltak og helhetsprinsippet. Andre koder som ble fremtredende var holdninger, hjemmebesøk, handlingsplan, PPT sin rolle, samarbeid, relasjoner, fraværsføring og politiske føringer. Disse kodene kom ut fra empirien og var temaer som mine informanter vektla i intervjuet.

Etter at jeg var ferdig med kodingen, begynte jeg å gruppere disse. Dette var for å samle koder som hadde en innbyrdes sammenheng. Jeg endte opp med fem kategorier som var:

begrepsbruk, holdninger, tiltak, helhetsperspektivet og politiske føringer. Som det fremkommer har jeg gjort de viktigste kodene om til kategorier. Vi ser at kategoriene begrepsbruk, tiltak og helhetsperspektivet kommer fra spørsmålene i intervjuguiden, mens holdninger og politiske føringer kommer fra empirien. Kategorien tiltak har naturligvis fått størst plass i refleksjons- og drøftingsdelen som følger i kapittel 4, da problemstillingen min handler om dette. Under kategorien tiltak samlet jeg kodene handlingsplanen, samarbeid, hjemmebesøk, relasjoner, PPT sin rolle og fraværsføring. Mine tolkninger av det som kom fram, og de valgene jeg har gjort, påvirket også hvilke kategorier jeg sitter igjen med.

Syrstad (2017) viser til at Thagaard (2013) kritiserer tematisert analyse for at den ikke ivaretar et helhetlig perspektiv. Utsnitt av teksten løsrives fra sin sammenheng. Med andre ord stykker vi opp teksten. For å forsøke å ivareta helheten har jeg likevel prøvd å sette informasjonen fra intervjuet inn i den sammenhengen som utsnittet av teksten er en del av.

3.7 Perspektiv på egen rolle

Gjennom hele forskningsprosessen er begrepet refleksivitet viktig. Det betyr å reflektere over egen rolle som forsker. Det handler om forskerens evne og vilje til å undersøke eget forskningsarbeide, og om hvordan personlige interesser og forkunnskaper kan ha påvirket dette (Tjora, 2017).

Da jeg valgte å skrive om skolefravær handlet dette om at jeg har truffet flere elever som sliter med problematikken, og at forskningen sier at det er en økende tendens. Jeg hadde ikke så mye forkunnskap før jeg begynte å jobbe med det. Derfor leste jeg mye litteratur for å sike at jeg hadde kunnskapsgrunnlaget som trengtes til å gjennomføre intervjuet. Kanskje gjorde det at jeg var forutinntatt på noen temaer, og det kan muligens i noen grad ha påvirket tolkningen av hva informantene mine sa.

I litteraturen sies det noe om asymmetriske maktforhold i kvalitative intervjuer (Tjora, 2017). Det indikerer at det kan være skjevheter i kunnskapsnivået mellom informanter og intervjuer, at det er intervjuer som har kontroll over situasjonen og benytter intervjuet til innhenting av informasjon til egen forskning. Men som forsker var jeg opptatt av at det var samsvar mellom det informantene mente og de tolkningene jeg gjorde av datamaterialet.

I mitt forskningsprosjekt tror jeg ikke at informantene følte på asymmetri i intervjusituasjonen. For det første hadde de alle høyere utdanning enn meg. Videre snakket de om et fagfelt som de har mye kompetanse på, og de var på hjemmebane i sitt miljø. I den grad vi kan snakke om asymmetri var det vel kanskje motsatt, at jeg kom med «lua i hånden» og søkte kompetanse hos dem. Før intervjuet var jeg urolig for alt som kunne gå galt. Jeg var bekymret for at lydopptaker ikke skulle fungere, at informantene ikke skulle snakke nok og at jeg ikke skulle klare å lede intervjuet. Men i intervjusituasjonen opplevde jeg at vi snakket sammen som likeverdige fagpersoner, og det ble en god opplevelse.

3.8 Forskningens kvalitet-begrepet reliabilitet og validitet

Hensikten med mitt forskningsprosjekt var å komme fram til kunnskap som kan anvendes. For å kunne gjøre dette må vi ta en kritisk/realistisk posisjon, ifølge Kleven (2008). Bare da kan vi overføre kunnskapen og fortelle om dette til andre. Fenomenet jeg har studert eksisterer i feltet og kan derfor overføres til andre kontekster. Tema problematisk skolefravær kan vi også forske på kvantitativt. I forskningen diskuteres det hvilke begreper som skal benyttes for å beskrive forskningens kvalitet. Noen mener at vi ikke kan benytte de samme begrepene innen kvantitativ og kvalitativ forskning. Kleven (2008) mener at vi kan benytte de samme begrepene så lenge det forskes innen samme vitenskapsteoretiske posisjon. Kleven (2008) sier at validitet er det samme ved kvantitativ som kvalitativ forskning så lenge det er samme type slutninger som trekkes. Det betyr likevel ikke at alle former for validitet er relevant innen alle typer forskning. Ulike former for validitet handler om hvilke typer slutninger vi trekker, ikke om hva slags metode vi har benyttet for å samle inn data (Kleven, 2008). Han sier videre at vi må skille mellom validitet og validering. Validering handler om at forsker må vurdere og begrunne validiteten (Kleven, 2008).

3.8.1 Reliabilitet

Reliabilitet sier noe om pålitelighet i forskningen og om tilfeldige målefeil (Thagaard, 2013). Det må fremkomme om forskningen har foregått på en grundig og pålitelig måte. Forskeren må reflektere over hvordan datainnsamlingen har foregått gjennom hele forskningsprosessen, og se etter eventuelle feilkilder (Ringdal, 2013). Med andre ord handler det om forskerens håndverksmessige dyktighet gjennom hele forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2017).

Reliabilitet i intervju handler om hvorvidt informantene oppfatter spørsmålene på samme måte, og at svarene de gir kan bli kodet uten fare for misforståelser (Tjora, 2017). Vi kan styrke reliabiliteten ved å ta lydopptak av gruppeintervjuet og ved å selv transkribere intervjuet. Informasjon kan gå tapt ved dårlige notater, eller ved at andre transkriberer intervjuet for oss.

Målefeil kan være ledende spørsmål, sosialt akseptable svar, selvforsvar eller selvrepresentasjon. Etter å ha gjennomgått transkriberingen nok en gang kan jeg ikke se at jeg har stilt ledende spørsmål. Informantene mine var dyktige fagpersoner som svarte godt på mine spørsmål. Intervjuet foregikk i rolige omgivelser uten noen forstyrrelser. Jeg tror ikke at informantene svarte på spørsmålene for å leve opp til mine forventninger eller ønsker. De svarte på spørsmålene ut fra den kunnskapen de hadde og de erfaringene de hadde gjort seg i arbeidet med skolefravær.

Jeg har forsøkt å gjøre et transparent forskningsprosjekt hvor jeg har redegjort for valg av teorier, metode, valg av informanter og knyttet analysen opp mot relevant forskning. Når det gjelder reliabilitet i forhold til min rolle som intervjuer, kan det handle om erfaringer. Jeg har i tidligere studier gjort intervjuundersøkelser. Jeg har også i forkant av dette forskningsprosjektet gjennomført et pilotintervju over telefon. Men jeg hadde aldri gjort et gruppeintervju, så det skal sies at jeg var nervøs. Men informantens ro smittet over på meg og gjorde at jeg fikk laget en god intervjusituasjon. Jeg klarte å stille oppfølgingsspørsmål og holde flyt i intervjuet, og jeg hadde kontroll med tiden. I intervjusituasjonen prøvde jeg å få fram informantens stemme ved å la de snakke om sine erfaringer uten å avbryte, og i etterkant ved å sitere disse direkte i refleksjons- og drøftingsdelen. Jeg har redegjort for hvordan transkribering og analysen har foregått, og for utarbeiding av kategorier.

Videre gjorde jeg lydopptak og transkriberte intervjuet selv for å sikre at viktig informasjon ikke skulle gå tapt. Alt dette er gjort for at leser selv skal kunne ta stilling til kvaliteten i mitt

forskningsprosjekt (Tjora, 2017). Ifølge Silverman (2014) skal dette være med å styrke reliabiliteten.

Gjennom mitt forskningsprosjekt kan jeg ikke se at det er noen store trusler mot reliabiliteten. Derfor velger jeg å anse reliabiliteten som god.

3.8.2 Validitet

Validitet er knyttet til tolkning av data og handler om gyldighet av de tolkningene og slutningene vi trekker (Kleven, 2011). Vi kan dele validitet i fire undergrupper; begrepsvaliditet, statistisk validitet, indrevaliditet og ytre validitet. Relevansen til de ulike typene validitet er avhengig av konklusjonene vi trekker i forskningen (Kleven, 2008).

Validitet handler som nevnt om egenskap ved den tolkningen vi gjør av resultatet. Kleven (2008) snakker også om validering som betyr å kontrollere gyldighet av funnene.

Kleven definerer begrepsvaliditet slik: «Med begrepsvaliditet mener vi graden av samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk, og begrepet slik vi lykkes med å operasjonalisere det» (Kleven, 2011, s.86). Trusler mot begrepsvaliditet kan deles i to grupper; tilfeldige målingsfeil og systematiske målingsfeil (Kleven, 2011). For å styrke begrepsvaliditeten i min studie fikk informantene spørsmål om å lese gjennom refleksjons og drøftingsdelen. Det er dette som kalles «member checking» som gir informantene mulighet til å gi feedback på resultatene av undersøkelsen, og på min tolkning av funn. Men pga. stort arbeidspress hadde ikke informantene mulighet til å gjøre dette.

I intervjuet stilte jeg oppfølgingsspørsmål og oppklarende spørsmål slik at informantenes stemme skulle komme frem. På den måten fikk jeg forsikret meg om at jeg hadde forstått hva informantene mente. Funnene i intervjuet stemmer godt med det tidligere forskning sier om tiltak og skolefravæsproblematikk generelt.

Indre validitet handler om å undersøke om noe påvirker noe annet. Dette handler om relasjon mellom variabler. En sammenheng mellom to variabler kan skyldes at X påvirker Y eller motsatt, eller at de ikke påvirker hverandre i det hele tatt (Kleven, 2011). God indre validitet innebærer at man kan stole på tolkningen som legges fram om relasjoner mellom variabler.

Statistisk validitet handler om å slutte om observerte sammenhenger er trivielle eller betydningsfulle ut fra statistiske mål (Kleven, 2008). Det er alltid en viss usikkerhet knyttet til statistiske resonnement, og denne usikkerheten må vi forholde oss til (Kleven, 2011).

I mitt forskningsprosjekt er det vanskelig å vurdere både statistisk validitet og indre validitet. Men funn i datamaterialet kan heller lede til en arbeidshypotese rundt dette med virkning av et målrettet arbeid med problematisk skolefravær. I mitt forskningsprosjekt vektla bl.a. informantene at 94 % fullfører videregående skole i deres kommune. Dette har jeg sammenlignet med gjennomsnittet for fullføring i Norge som ligger på ca.70 % (Hernes, 2010). I så måte kan vi snakke om at dette er en tendens som indikerer at målrettet arbeid med skolefravær gir uttelling. Men indre validitet i denne slutningen er veldig svak, og det er vanskelig å validere i denne sammenhengen.

Ytre validitet handler om vi kan slutte fra studiet til annen kontekst, med andre ord om vi kan generalisere (Kleven, 2011). Dersom resultatene i undersøkelsen kan gjøres gjeldene for personer og situasjoner som er relevante ut fra problemstillingen, kan vi si at undersøkelsen har god ytre validitet (Kleven, 2011). Vi må være varsomme med konklusjonene våre i forskningsrapporten med hensyn til generalisering eller overføring til andre personer eller situasjoner enn de som ble undersøkt ifølge Kleven (2011). Men en eller annen form for generalisering er et mål innenfor det meste av samfunnsforskningen (Tjora, 2017).

I mitt forskningsprosjekt er nettopp dette med å øke kompetansen om skolefravær et mål. Jeg har ønske om å kunne overføre kunnskapen jeg har fått til å gjelde i andre situasjoner, med andre ord å utvide kunnskapens gyldighetsområde (Kleven, 2011).

I min undersøkelse fikk jeg kunnskap som vil være av betydning i mitt videre arbeid med barn og ungdommer i møte med problematisk skolefravær. Denne kunnskapen stemmer over ens med litteraturen jeg har lest og de erfaringene jeg har. Derfor har jeg en mening om at denne kunnskapen vil være gyldig for andre personer i tilsvarende situasjon. Den ervervede kunnskapen kan bidra til at jeg kan gjøre gode egne valg i min praksis (Kleven, 2011). Dette kaller Tjora (2017) for moderat generalisering hvor forsker beskriver i hvilke situasjoner resultatene vil kunne være gyldige i. Selv om jeg bare har undersøkt et lite utvalg, har kunnskapen de besitter etter mitt syn gyldighet utover den kommunen de jobber i. Utvalget er representativt fordi de jobber ut fra samme rammebetingelser som andre PPT-kontorer. Deres handlingsplan har blitt etterspurt av andre kommuner og fungerer som en mal for andre som har laget tilsvarende planer. Informantene har hatt mange henvendelser i så henseende.

Vi skal som nevnt være forsiktige med å komme med bastante slutninger, men heller antyde at funnene har tendenser. Gode forskningsresultater bør oppfattes som indisier heller enn som

beviser, men det kan likevel være bra å nyttiggjøre seg resultatene i andre kontekster som en arbeidshypotese (Kleven, 2008).

3.9 Etiske retningslinjer

Alle forskningsprosjekter skal følge etiske prinsipper nedfelt i Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (Kalleberg, et al., 2006). Dette er studier som har direkte kontakt mellom forsker og det som studeres (Thagaard, 2013). Etikken er knyttet til presentasjon av data og til selve gjennomføring av intervjuet (Tjora, 2017).

Etiske refleksjoner har blitt gjort gjennom hele forskningsprosjektet mitt. Undersøkelsen ble meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) da jeg har gjort lydopptak av gruppeintervjuet. Meldeskjemaet ble godkjent 22.10.18. (vedlegg 2). I forkant av intervjuet fikk informantene et brev med informasjon om prosjektet som var godkjent av NSD, og de ga skriftlig informert samtykke til å delta i forskningsprosjektet mitt (vedlegg 3).

Jeg informerte om hensikten med forskningen, konsekvenser av å delta, og retten til å trekke seg (Thagaard, 2013). Både i informasjonsskrivet og i intervjuet minnet jeg informantene på at de ikke måtte snakke om konfidensielle forhold knyttet til deres praksis.

Informantene var interessert i å delta i mitt forskningsprosjekt og delte engasjert av sine kunnskaper om skolefravær. De signaliserte at det var spennende å delta i studien, og at de hadde hatt en positiv opplevelse i intervjusituasjonen. De snakket om et fagfelt de «brenner for». På den måten opplevde jeg at de fikk noe igjen for deltakelsen. De mottok også en kurv med frukt og bær-produkter, og tilbud om å få masteroppgaven tilsendt ved prosjektets slutt. Det var viktig for meg at informantene følte at de blir verdsatt.

Informantene i et forskningsprosjekt skal beskyttes mot skade og belastning, samt unngå problemer som følge av å ha deltatt i forskningsprosjektet (Thagaard, 2013). Dette bygger på tillit. Jeg minnet informantene på at de kunne avslutte intervjuet når som helst, og at de kunne trekke seg fra undersøkelsen dersom de ønsket det (Tjora, 2017). Når det gjaldt oppbevaring av lydfiler og annen informasjon om deltakerne i prosjektet ble dette oppbevart forsvarlig, og det ble ikke lagret lengre enn det var nødvendig for gjennomføring av prosjektet (Kalleberg, et al., 2006, s. 19). Dette ble slettet ved prosjektets slutt.

I mitt prosjekt har jeg anonymisere både informantene og hvilket sted de kommer fra. Personopplysninger og personvern er svært viktig. Det handler om å vise respekt for

informantene. Personlige opplysninger ble behandlet konfidensielt. Det betyr at data som kan identifisere deltakere ikke kan avsløres (Kvale & Brinkmann, 2017). Dette fikk informantene opplysning om i informasjonsskrivet og i intervjuet. Normen er, ifølge Tjora (2017) at vi lover anonymitet til alle som deltar i et forskningsprosjekt.

I intervjusituasjonen la jeg opp til at det skulle være en god atmosfære hvor informantene skulle føle seg trygge. Jeg forberedte meg grundig og gjorde konkrete avtaler om tid, sted og hvordan intervjuet skulle gjennomføres. Etter intervjuet har jeg vært i kontakt med informantene om hvordan jeg skulle referere til handlingsplanen deres. Jeg sendte et utsnitt av teksten slik at de hadde muligheter til å komme med innspill. Dette for at de skulle oppleve at deres anonymitet ble ivaretatt i tråd med etiske retningslinjer. Handlingsplanen ligger ikke på referanselisten da dette ville avsløre hvem mine informanter er og hvor de kommer ifra. Dette ble avklart med informantene per mail 18.1.2019 og med min veileder 25.1.2019.

4. Resultat og drøftingsdel

Formålet med undersøkelsen min var å finne ut hvilke erfaringer PPT- ansatte hadde med å hjelpe elever som sliter med problematisk skolefravær. Jeg hadde et ønske om å lære om hvilke tiltak de benytter, og at denne kunnskapen kan bidra til økt kompetanse. For å ha en felles forståelse av temaet var det viktig for meg å innledningsvis ha en avklaring med informantene om hva de la i begrepet problematisk skolefravær. Deretter snakket informantene mye om holdninger. Derfor skilte dette seg ut som en egen kategori som har fått betydelig plass i drøftingsdelen. Her ble det behov for å trekke inn ny litteratur.

Tiltaksdelen har naturligvis fått størst plass i drøftingen, da dette er temaet jeg undersøker.

Her kommer jeg inn på handlingsplanen PPT- kontoret hadde utviklet i arbeidet med skolefravær, og som gjelder som retningsgivende for deres kommune. Så omtaler jeg samarbeid, hjemmebesøk, relasjoner, fraværstføring og ikke minst PPT sin rolle.

Helhetsperspektivet og politiske føringer henger også tett sammen med dette, og kategoriene overlapper hverandre i hele drøftingsdelen. Jeg har likevel forsøkt å diskutere dette under ulike overskrifter der jeg mener at det passer. Dette for å gjøre stoffet mer tilgjengelig for leser. I tiltaksdelen har jeg trukket inn ny litteratur flere steder for å forsterke argumentasjonen knyttet til empiriene jeg har drøftet.

For at informantenes stemme skal komme best mulig fram, har jeg presentert mye av funnene som direkte sitater gjengitt i anførselstegn. Dette står i skriftstørrelse 10 for å skille hva de sier og min sammenfatning av funn. Jeg skiller informantene med bokstaven A, B og C. Noen av informantene snakket mer enn andre. Dette gikk jeg ikke inn og regulerte da jeg i forkant hadde sagt at det var gruppens felles erfaringer og «felles stemme» jeg var ute etter.

Strukturen i denne delen består av en veksling mellom presentasjon av data og deretter drøfting for hver av de fem kategoriene *begrepsbruk*, *holdninger*, *tiltak*, *helhetsperspektivet* og *politiske føringer*.

4.1 Begrepsbruk- problematisk skolefravær

Da jeg leste om skolefravær og skrev teoridelen, ble det klart for meg at begrepsbruken rundt dette temaet var omfattende og omdiskutert. Jeg ønsket derfor å starte intervjuet med å snakke om begrepsbruk, og hva informantene mine tenkte rundt problematisk skolefravær. Her følger noe av det de svarte.

Presentasjon av data

A: «Det som er interessant rundt begrepsbruken i dette feltet generelt er jo at veldig ofte så er det mange begreper som definerer årsak, altså avhengig av begreper man bruker så har man allerede sagt hva som ligger bak problematikken. Sånn sett tenker jeg jo at problematisk fravær er ganske sånn bredt begrep som ikke definerer årsak på forhånd, og sånn sett er mer funksjonelt i samarbeide og det å skulle finne gode løsninger på det som er problematisk».

B: «Når vi diskuterer dette med begreper så er det mange som dukker opp som skolevegring, skolefobi, skolefravær og bekymringsfullt fravær. Ja det er jo mange begreper, og det vi opplever er mulighetene som viser seg når man bruker et begrep framfor et annet. Det gjør noe med samarbeidet hva vi kaller det. Ved å bruke et sentralt begrep som problematisk skolefravær plasserer man ikke årsaken eller ansvaret for å løse det på et bestemt sted. Så det blir på en måte lettere å få til et samarbeid rundt tiltak og det som skal til for å få en forbedring».

Som vi ser er informant A og B enige om at begrepet problematisk skolefravær er hensiktsmessig fordi vi da ikke plasserer årsaken til fraværet et bestemt sted. Et bredt begrep kan gjøre samarbeidet om tiltak lettere, ifølge informantene.

C: «Noe som også problematisk skolefravær rommer er jo også de elevene som har fravær knyttet til reell sykdom og det synes jo vi er nyttig. De blir fort glemt fordi det er en grunn til fraværet, og en tenker ikke på samme måten, og så utvikler også disse elevene vansker fordi de er borte. De får faglige hull og faller utenfor. Så definisjonen rommer alle årsaker til fravær akkurat som dere sier».

B: «Det vi ser er en økning i dette med somatisk sykdom eller i hvert fall somatiske plager da som oppgis som årsak til fraværet, og da er det klart at det å kalle dette for skolevegring blir jo helt feil. Men det er et skolefravær i det som er alvorlig og problematisk uavhengig av årsak».

Informant C og B trekker her inn de elevene som sliter med reell sykdom og somatiske plager. De understreker at også disse elevene får et fravær som er problematisk fordi de får faglige hull og blir isolerte. Så definisjonen rommer alle årsaker til fravær.

Hvis vi oppsummerer dette ser vi at en bred definisjon av skolefravær er hensiktsmessig for å dekke alle typer fravær, og for dermed å kunne finne et bredt spekter av tiltak for å hjelpe disse elevene.

Drøfting

Holden og Sällman (2010) sier at det benyttes mange ulike begreper om skolefravær, og at noen av disse er «ladede» begreper som indikerer årsaken til fraværet. Dette kan føre til at vi plasserer årsaken et sted uten at vi ser hele bildet. Dermed kan vi gå glipp av tiltak som eleven trenger. Det at begrepene er verdiladede kan også gjøre at vi tenker mer eller mindre positivt

om eleven (Havik, 2018). Vi kan lett ta et individperspektiv hvor vi plasserer årsaken til fraværet hos eleven selv, hvor eleven blir symptombæreren. Definerer vi det som psykiske problemer, trekker vi kanskje oppmerksomheten vekk fra mer omfattende problematikk i familien eller på skolen (Olsen & Holmen, 2018).

Holden og Sällman (2010) diskuterer begrepet problematisk skolefravær og sier at begrepet også omfatter dokumentert fravær som bl.a. kronisk sykdom. Dette er i tråd med hva informant B og C sier, og forsterker troen min på at begrepet problematisk skolefravær er nyttig å anvende når vi skal samarbeide om tiltak rundt disse elevene. Selv bruker Holden og Sällman i sin bok (2010) begrepet skolenekting, og understreker at problematisk skolefravær omfatter mer enn skolenekting.

Vi ser at informantene mine er samstemte i at begrepet problematisk skolefravær er bredt og rommer det meste. Som jeg skrev under begrepsbruk innledningsvis kan vi se det som et paraplybegrep. Dette kan påvirke hvordan vi tenker og hvordan vi samarbeider om tiltak i slike saker, ifølge informantene mine.

Alle begreper som vi bruker om skolefravær har styrker, svakheter og konsekvenser for forståelse, identifisering, intervensjoner og samarbeide (Havik, 2018). Ved å bruke ulike begreper om skolefravær, kan det være lett å plassere årsaken enten hos eleven selv, på skolen eller i hjemmet. Dersom vi plasserer ansvaret et sted, kan det føre til at andre ikke gjør noe. Dette kan lede til at det oppstår en ansvarsdiffusjon, et begrep som informant B fremhever. Med ansvarsdiffusjon menes at de involverte partene antar at andre tar ansvar, og dermed tar ingen ansvar, ifølge informantene. Dette har jeg selv erfaring med fra en rekke ansvarsgruppemøter i andre saker. Det at ingen tar ansvar kan på den ene siden lede til at problematikken ytterligere forsterkes. På den andre siden kan det lede til dårlig samarbeid. Informantene understreker at alle parter må ta ansvar for å få eleven tilbake til skolen.

Informant A kom inn på at en diagnosebeskrivelse ikke nødvendigvis fører til handling. Det kan lede til en felles forståelse, men det er ikke sikker at det leder til tiltak.

Begrepene vi bruker i forbindelse med problematisk skolefravær endrer også innhold etter hvilke forståelsesrammer de fortolkes innenfor (Olsen & Holmen, 2018). Informant A var inne på at det er et spørsmål om hva, hvem og hvordan man definerte at det er problematisk, og for hvem.

Kearney etterspurte allerede i 2003 et felles begrepsapparat rundt tematikken. Det var ønske om å skape et generelt begrep uavhengig av årsaken til fraværet, ifølge Kearney (2003). Dette for at de som jobber med elever som sliter med skolefravær skal kunne gi den hjelpen de trenger gjennom at det tenkes helhetlig, og at det er en felles forståelse (Kearney, 2008b). På den andre siden kan ulik begrepsbruk føre til forskjeller i hvordan vi møter problematikken. Som eksempel blir skolevegring tillagt psykiatri og emosjonelle vansker, og skulk assosieres ofte med atferdsproblemer (Havik, 2018). Tiltak ved bruk av disse begrepene vil være svært ulike.

Informantene understreker betydningen av at alle aktørene rundt eleven bør ha et felles språk og en felles forståelse av hva dette handler om. Først da kan vi «dra lasset» i samme retning og bidra til endring. Hvis dette ikke avklares, kan vi som nevnt oppleve ansvarsdiffusjon og ansvarsfraskrivelse. Dette kan videre skape avstand og samarbeidsproblemer mellom de involverte partene. Så kan dette igjen gå utover tilbudet vi gir til eleven. Det er behov for en felles forståelse for å forebygge og jobbe med problemet (Ingul, Klöckner, Silverman & Nordahl, 2012).

4.2 Holdninger

Mine informanter har vært med å utvikle og implementere en handlingsplan for arbeid med problematisk skolefravær. Handlingsplanen er innarbeidet i deres kommune som retningsgivende, og alle skolene er forpliktet til å følge den. Planen ble utviklet for å få en bedre praksis og bidra til å forebygge og redusere skolefravær. Det har ledet til at skolefravær har blitt et satsningsområde i deres kommune, og at kunnskapen PPT har blitt omsatt i praksis (Havik, 2018).

Havik (2018) sier at det er avgjørende at skolen har kapasitet og kompetanse til å implementere de tiltakene som velges. Når det gjelder kapasitet kan dette bl.a. handle om motivasjon, kunnskap, verdier og holdninger. Holdninger kan f.eks. handle om inkludering og at skolen er viktig for alle barn.

Presentasjon av data

Informantene snakket mye om holdninger i intervjuet. Det er også laget et eget kapittel i deres handlingsplan som handler om holdninger. Her er noe av det de trakk fram.

B: «Vi har et eget kapittel i handlingsplanen som heter holdninger. Vi er veldig opptatt av dette med holdninger. Jeg er veldig fornøyd med at vi har det avsnittet fordi det er kanskje noe av det aller viktigste i arbeid med skolefravær er holdningsarbeid».

Her trekker informant B fram at holdningsarbeid er meget viktig i arbeid med problematisk skolefravær.

C: «Så det å etablere sånne typer holdninger om at det er det viktigste å være på skolen og at vi holder det veldig høyt, at det er det beste for barnet».

B: «Vi prøver på en måte å bake inn barnekonvensjonen om at voksne skal gjøre det som er bra for barn, og det som er bra for barnet er å være på skolen. De skal ikke bli mobbet, og hvis det er ting som er vanskelig på skolen så skal vi ta tak i det. Men det er ikke noe løsning å være hjemme».

A: «Men vi vet jo også det for psykisk helse for eksempel, som jo veldig lett blir knyttet til alvorlig skolefraværsproblematikk, at den beste behandlingen er, det skjer på en måte hjemme, på fotballtreningen, på skolen. Altså det er ikke vondt for deg uavhengig av hva slags diagnose du har å være i hverdagen da».

Her sier alle informantene at de fremmer holdningen om at det viktigste for barnet er å være på skolen og å være i hverdagen. Dette mener de selv om barnet sliter med ulike utfordringer.

B: «Bare det å kunne gi psykoedukasjon på at det ikke er farlig. Ja det er angst og sånn virker det, det gir seg utslag i dette. Men det er ikke farlig. Det tenker jeg er viktig at vi som jobber i det har en kompetanse til å trygge de som står i det at dette er riktig. Det er viktig at vi er trygge på våre holdninger og våre forslag til tiltak».

Her kommer informant B inn på veilederrollen. Deres kompetanse skal trygge rådsøkerne på at tiltakene som foreslås er bra for barnet.

B: «Alle har jo fått handlingsplanen og skal være kjent med den. Akkurat dette med holdningskapittelet er de jo kjent med gjennom de presentasjonene vi har hatt ute på skolene, men i hvilken grad det brukes sånn aktivt, det tenker jeg er varierende».

Informant B sier her at alle skolene skal være kjent med handlingsplanen. Hun tror likevel at det er forskjeller fra skole til skole på hvor mye de vektlegger holdningskapittelet.

A «Vi har skrevet om følelser som smitter. Jeg husker at jeg har jobbet i saker hvor jeg kjenner vegringen selv».

Hvis vi oppsummerer dette, kommer det fram at holdningsarbeid er nødvendig i disse sakene, og at holdningen om å være på skolen er svært viktig i deres arbeid. Som veiledere må de trygge skolene, foresatte og eleven på at det ikke er farlig å være på skolen uavhengig av diagnose eller vanske. Informantene tror at det er forskjell fra skole til skole på hvor stor vekt de legger på dette med holdningsarbeid. I intervjuet og i handlingsplanen snakket de om følelser som smitter.

Drøfting

Lassen (2014) sier at noen holdninger har blitt identifisert som grunnleggende for å kunne sette i gang og gjennomføre konstruktive rådgivningsprosesser. Dette handler om at rådgiver må være autentisk og troverdig, at rådgiver aksepterer råde søker på en ikke-fordømmende måte, og til sist viser empati som betyr evnen til å oppleve eller fange opp råde søkers verden. Det er en forbindelse mellom hjelpers holdninger og handlinger (Lassen, 2014). Lassen sier videre at gode holdninger ikke er nyttige i seg selv, men de må være nedfelt i måten rådgiverne møter dem som søker hjelp hvis det skal ha en positiv effekt. I dette tilfelle handler det om hvilke holdninger PPT formidler til de som trenger hjelp i fraværssaker. Dette snakket informantene om i intervjuet.

Informantene har erfaringer med at felles holdninger er avgjørende for å lykkes i arbeidet med problematisk skolefravær. I handlingsplanen fremkommer det tydelig hvilke holdninger som ligger til grunn for arbeidet med problematisk skolefravær. Her kan nevnes holdninger som: at eleven skal på skolen, at skolefraværet er et felles problem som må løses i fellesskap, at det må være tillit mellom partene, at eleven skal høres og at vegring smitter. Å ha fokus på holdninger får igjen ringvirkninger for hvordan det jobbes, og det blir lettere for PPT å argumentere for de råd som formidles til råde søkerne eller samarbeidsgruppen. Dersom dette likevel ikke er implementert i samarbeidet, vil det fortsatt kunne være uenigheter og motstand. Dette vil på sin side kunne vanskeliggjøre igangsetting av gode tiltak, ifølge informantene.

Målet for rådgivningen er som nevnt å forbedre praksis gjennom refleksjon over de handlinger som velges (Olsen & Holmen, 2018). Begrunnelse for handling er viktig. Vi kan ikke presse fram våre holdninger, men stå i en balansegang hvor vi prøver å sette i gang prosesser inni andre mennesker. Det kan være vanskelig å gi begrunnelser for det vi gjør fordi det handler om våre verdier og holdninger, våre praktiske erfaringer og om teori (Olsen & Holmen, 2018). En god handlingsplan med begrunnelser for valg av tiltak vil kunne forenkle argumentasjonen, ifølge informantene.

Å gi alle involverte tro på at det nytter å sette inn tiltak er svært viktig ifølge mine informanter. Det har stor betydning at de som samarbeider om eleven har tro på at tiltakene hjelper, slik at de blir engasjerte og at det blir meningsfylt (Olsen & Holmen, 2018). Det kan fort være at noen mener at alt er prøvd, at det ikke nytter uansett hvilke tiltak som blir satt inn som en av informantene kom inn på.

Informantene snakker om følelser som smitter, og at de involverte kan kjenne på maktesløshet som igjen kan føre til handlingslammelse. Det oppleves som om alt er prøvd (Friberg, Karlberg, Lax & Palmèr, 2015). Informant A snakket om følelser som smitter, hvor en selv kan oppleve å kjenne på håpløsheten. Skolefraværet kan da oppleves som en belastning som virker uoverkommelig. Derfor er det viktig slik det fremkommer at dette blir snakket om i samarbeidsgruppen sånn at det ikke hindrer tiltak.

Informantene har erfart at hvis PPT fremmer holdningen om at det beste for eleven er å være på skolen, kan det sitte lærere eller foresatte der som mener noe annet. Lærer kan på den ene siden tenke at det er greit at eleven ikke er på skolen. Det fungerer likevel ikke noe godt når eleven er der. Så kan det på den andre siden sitte foresatte som tenker at sånn eleven forteller at han har det på skolen er det bedre at han er hjemme. Foresatte kan oppleve at de ikke makter å få eleven til skolen. Skolen på sin side mener at hjemmet må yte mer for at det skal fungere. Hjemmet skylder på skolen for at det ikke legges godt nok til rette for deres barn, eller eleven skylder på læreren for at han/hun ikke vil på skolen. Holdninger som at fraværet skyldes egenskaper ved eleven eller hjemmet, kan bidra til at behovet for skolemiljøtiltak blir undervurdert (Bredesen & Kvilhaug, 2017).

Listen kan gjøres mye lengre og vi er tilbake til dette med å plassere skyld framfor å rette fokuset på handling og tiltak (Friberg, Karlberg, Lax & Palmèr, 2015). Dette kommer jeg tilbake til når jeg skal diskutere samarbeid under 4.3.2.

Informantene var opptatt av at voksne skal gjøre det som er best for barn. I den forbindelse kom de inn på Barnekonvensjonen (FNs barnekonvensjon, 1989) som gir barn egne rettigheter som for eksempel retten til å gå på skole. De sier at det beste for barnet er å være på skolen, og at vi skal hjelpe eleven å «ta hverdagen tilbake». Selv der det foreligger diagnose som eks. psykiske lidelser, er det best for barnet å delta i hverdagslivet så langt det makter, ifølge informantene.

Her kommer vi igjen inn på rådgiverrollen. Informant B snakker om psykoedukasjon som er en behandlingsform hvor pasienter og deres foresatte får kunnskap og informasjon om en spesifikk diagnose eller vanske. Med andre ord handler det om en terapeutisk kunnskapsformidling hvor pasienten skal få kjennskap til hvordan de kan mestre diagnosen/vansken på best mulig måte i hverdagen (Sykehuset Østfold, 2016). PPT skal ha en kompetanse som kan trygge de det gjelder på at tiltakene er riktige. For å oppnå dette handler det til syvende og sist om tillit, som mine informanter trekker fram i handlingsplanen under

kapittelet om holdninger. Informantene snakket også noe om hvordan det jobbes med holdninger til problematikken på de ulike skolene. Handlingsplanen skal være veiledende for hvordan det jobbes med skolefravær på alle skolene i kommunen. Likevel tror de det er forskjeller i hvordan dette er implementert.

4.3 Tiltak

Denne delen består av ulike tiltak som informantene kom inn på i intervjuet. Her blir handlingsplanen, samarbeid, hjemmebesøk, relasjoner, PPT sin rolle og fraværspåføring omtalt.

4.3.1 Handlingsplanen

I denne delen utdypes det hvorfor en handlingsplan er et nyttig verktøy i arbeid med tiltak når det gjelder problematisk skolefravær.

Presentasjon av data

A: «Vi har forsøkt å lage en struktur for oss selv som for eksempel at vi har rutiner på hvor raskt vi tar inn saker som har alvorlig skolefravær som årsak. At vi har noen interne rutiner på kartlegging av hvordan vi går fram. At vi bruker handlingsplanen aktivt det gir noen føringer og handlingsrom for oss da. Det er på en måte et systemtiltak at vi har bygget opp en veileder av gode rutiner».

B: «Men det er vi som kommune som har disse rutineene og det er vi pålagt å følge. Man kjenner at man deler ansvaret med flere og har noe konkret og håndfast som gjelder for alle. Sånn gjør vi det her hos oss, det er en veldig god ting tror jeg da».

C: «Jeg opplever jo særlig det at det finnes system rundt det, at hele kommunen er forpliktet til å følge handlingsplanen i seg selv gjør jo at vi blir tatt på alvor. Det er hjelp å få, at man også formidler at det er en rekke med tiltak».

A: «Tiltak henger jo gjerne sammen med tidlig inn, hvilken type handlingsrom man har henger jo sammen med hvor tidlig inn man kommer. Det er jo på en måte den gyldne regelen når det gjelder skolefravær er at man snevrer handlingsrommet desto lengre det får tid til å bygge seg opp da».

Her kommer alle tre informantene inn på betydningen av å ha rutiner for hvordan de skal møte problematikken. Dette handler om alt fra kartlegging til gjennomføring av tiltak. Det å ha noen håndfaste rutiner å vise til, som alle skolene er forpliktet til å følge, mener de er viktig. Vi ser også her at det er betydningsfullt å formidle at det finnes en rekke tiltak, eller med andre ord å gi tro på at det kan gjøres noe med problemet. Informant A understreker betydningen av å komme tidlig inn i skolefraværsaker, da handlingsrommet snevres inn jo lengre tid problemet får utvikle seg.

Drøfting

For å endre praksis og å øke kompetansen, må problematisk skolefravær være et satsningsområde på skolen (Havik, 2018). Det er nettopp hva mine informanter har jobbet med gjennom å utvikle og implementere handlingsplanen i sin kommune. Kunnskapen må omsettes til praksis hvis den skal ha betydning for elevene (Havik, 2018). Mange kommuner har utviklet handlingsplaner eller veiledere, men uten at disse tas i bruk har de ingen verdi. Det å ha føringer på hva vi skal gjøre, og at ansvaret deles med flere, er av stor betydning (Havik, 2018). Dersom kommunen har utviklet en handlingsplan, må de foresatte få kjennskap til den. Den kan være tilgjengelig på skolens hjemmeside, kommunens hjemmeside, eller deles ut i en eventuell kortversjon på foreldremøte eller på konferansetimer, ifølge informantene.

Videre understreker informantene at handlingsplanen må innarbeides i skolens rutiner. Dersom dette ikke skjer, kan det ende opp som nok et dokument som ligger i en skuff slik informantene nevnte. De kom inn på at skolene får stadig nye retningslinjer som de skal forholde seg til. Noen vil mene at det oppleves som et press på den enkelte. Andre kan på sin side oppleve at handlingsplanen kan virke som et hjelpemiddel i arbeid med slike vanskelige saker. Informantene fortalte om lærere som kviet seg for å ta kontakt med hjemmet pga. høyt fravær hos eleven. Noen opplevde at det hadde blitt lettere å ta kontakt etter at de hadde fått handlingsplanen de kunne vise til. Men i en hektisk skolehverdag er det til syvende og sist viktig at en slik handlingsplan er forankret i ledelsen, ifølge mine informanter.

Informantene fortalte at de har en helt klar policy på at de ønsker å komme tidlig inn i skolefraværssaker. Handlingsplanen muliggjør dette ved at terskelen for å ta kontakt med PPT er definert der. Den skal være lav og det ønsker informantene.

Men ofte er det sånn at skolene tenker at det finnes greie forklaringer på fraværet f.eks. influensasesong, og da venter de for lenge med å melde fraværet som bekymringsfullt, ifølge informantene. Det er dette som Olsen og Holmen (2018) beskriver som «vent og se» holdning, som kan gjøre at omfanget av fraværet øker.

Alt for ofte ser vi at tiltak blir satt inn for sent (Reid, 2012). Informantene viser til at jo lengre tid det tar før vi gjør noe, desto mer snevrer handlingsrommet seg. Dersom vi ikke tar tak, øker risikofaktorene som gjør det enda vanskeligere å komme tilbake til skolen (Ingul, Klöckner, Silverman & Nordahl, 2012). Til syvende og sist kan vi si som en generell regel, at

jo lengre eleven er borte fra skolen, jo vanskeligere blir tilbakeføringen (Kearney & Silverman, 1999).

Informantene sier at de ønsker å jobbe etter «tidlig inn» prinsippet, men det fungerer ikke nødvendigvis tilfredsstillende bestandig. I forlengelsen av det kan vi undre oss over om det finnes tilstrekkelig kompetanse blant pedagogisk personale rundt i landet til å håndtere problematisk skolefravær (Olsen & Holmen, 2018). Det kan bunne i usikkerhet hos mange lærere pga. manglende kompetanse. Men det kan også handle om holdninger, ressursmangel, mm. Skolene trenger mer kunnskap slik at de kan sette i gang tiltak og forebygge problematisk fravær (Havik, 2018).

4.3.2 Samarbeid

I fraværssaker er det helt nødvendig med et godt skole-hjem samarbeid. Det vil også kunne være behov for samarbeid med støtteapparatet, deriblant PPT.

Presentasjon av data

B: «Altså det å skape et godt skole-hjem samarbeid her er jo en av de viktigste tingene egentlig for å få til endring da når det er skolefravær, for da er det helt avgjørende at det er tett kontakt mellom skole og hjem, at det er en åpen dialog, og å få gode råd og hjelpe hverandre og støtte hverandre».

A: «Vi tegner ofte tre ringer som er overlappende, minst tre. Ringene representerer skole, hjem og eleven selv. Det er aldri sånn at det bare er en årsak, og vi er opptatt av at det skal være punkter innenfor alle de sirkelene, og det gjenspeiler hvordan vi tenker rundt tiltak. I et samarbeid må en være tydelig på at alle må gjøre noe hvis vi skal komme videre».

Vi ser at informant B understreker at skole-hjem samarbeidet er avgjørende for å få til positive endringer. Det handler om å hjelpe og støtte hverandre. Men informant A sier også at dette handler om ansvarliggjøring. Hun nevner at de tegner minst tre sirkler som representerer skole, hjem og elev, og at alle her må bidra for å få til endringer.

A: «Vi anbefaler jo å bruke samarbeidsavtaler når vi skal jobbe med skolefravær, og det har vi også sagt at det er et tiltak i seg selv å skrive en sånn avtale nesten uavhengig av hva det står der. Det er ikke nødvendigvis de konkrete tiltakene i den samarbeidsavtalen som er det viktigste, men det at det har blitt laget en samarbeidsavtale».

Her ser vi at A trekker fram samarbeidsavtaler som et eget tiltak. Hun sier at prosessen med å lage denne avtalen er like viktig som innholdet i den. I avtalen kan det stå hva skole, hjem og eleven skal gjøre helt konkret, relatert til de tre sirkelene som ble omtalt ovenfor.

C: «Noen ganger er nettopp tiltaket fra vår side retta mot å løse opp i konflikter og skape nye punkter for å etablere et samarbeid på nytt. Det er nødvendig at det kommer inn en tredjepart.»

Her sier informant C at PPT sin rolle kan være med å hjelpe til når samarbeidet mellom skole og hjem har låst seg.

Kort oppsummert er skole-hjem samarbeid avgjørende for å komme noen vei i disse sakene. De sier at både skole, hjem og eleven selv må være med å bidra for å løse dette. Videre hender det ofte at PPT må bistå i dette samarbeidet, enten med råd eller som konfliktløserer der samarbeidet har låst seg. Det kan være behov for en nøytral tredjepart som loser partene videre.

Drøfting

I saker som gjelder problematisk fravær er det helt nødvendig med et nært samarbeid mellom hjem og skole (Havik, 2018). Informantene sier at det er en av de viktigste forutsetningene for å lykkes med å hjelpe disse elevene. Skolen har hovedansvar for å legge til rette for dette samarbeidet, ifølge informantene.

Havik (2018) sier at skole-hjem samarbeid må ha en sentral plass i arbeidet med skolefravær, både når det gjelder forebyggende arbeid, tidlig tiltak og målrettede tiltak. Skole og hjem er helt avhengige av hverandre for å kunne hjelpe eleven. Tett samarbeid og en åpen dialog med foresatte bidrar til at man finner gode og effektive tiltak raskere (Olsen & Holmen, 2018). Uten et tett samarbeid med hjemmet kan ikke skolen og støtteapparatet klare å hjelpe et barn med problematisk fravær, og tiltakene vil sannsynligvis ha en svakere effekt (Havik, 2018).

Men i skolefraværssaker kan det ofte bli en konflikt i samarbeidet slik det kom fram i intervjuet. Nettopp fordi disse sakene er så vanskelige, kan partene fort ty til å lete etter skylden for at problemet har oppstått (Friberg, Karlberg, Lax & Palmèr, 2015). Skolen kan på den ene siden legge skylden på foresatte for fraværet, ved å sette spørsmålstejn ved foresattes evne til grensesetting og omsorg. Videre kan hjemmet kritiseres for å vise manglende interesse for skolen, for forhold i familien eller ved barnet selv (Holden & Sällman, 2010). Dette kan føre til at foresatte opplever mye skyld og skam, og at de føler på at de har mislykkes som foreldre (Friberg, Karlberg, Lax & Palmèr, 2015). Foresatte kan være slitene og oppgitte fordi de ikke får barnet til skolen. De kan ha gjort mange forsøk uten å lykkes (Holden & Sällman, 2010).

Foresatte kan på sin side skyldes på skolen for at den ikke legger godt nok til rette for barnet ifølge Holden og Sällman (2010). De kan være kritiske til skolens individuelle oppfølging av barnet, det kan være uenighet om barnets behov, eventuelt vedtak om spesialundervisning, IOP, ol. De kan også klage på læreres fravær, manglende fasiliteter på skolen eller være misfornøyd med skolemiljøet (Holden & Sällman, 2010).

Videre kan skolene ha forskjellige forklaringer på skolefraværet, hvor det kan være lett å forklare fraværet ved hjelp av egenskaper hos eleven ut fra karaktertrekk eller diagnoser. (Bredesen & Kvilhaug, 2017) Dette kan føre til at skolen reduserer interessen for å løse problemet (Holden & Sällman, 2010). Noen ser på problemet som psykiatri og sier da at dette er utenfor skolens ansvarsområde (Bredesen & Kvilhaug, 2017). Det kan også være slik at skolene ønsker å bidra til å finne løsninger, men kan vegre seg pga. tid, manglende kunnskap og ressurser (Havik, 2018).

Når det blir en konflikt i slike saker, kan det være behov for en tredjepart som kommer inn og bringer samarbeidet videre, ifølge informantene. De fortalte at de ofte måtte komme inn og bistå der samarbeidet hadde låst seg. De måtte bidra med råd og innspill slik at de fikk samarbeidet i gang igjen. Det kan være viktig med andres perspektiver og noen som kan megle mellom partene dersom samarbeidet er fastlåst (Havik, 2018).

I skolefraværssaker kan det være behov for å koble inn enda flere instanser (Olsen & Holmen, 2018). Skolehelsetjenesten, barnevernet, BUP, fastlege m.fl. kan være involvert. Problemet er at ingen bestemt instans har ansvar for behandling av alvorlig skolefravær (Holden & Sällman, 2010). Da kan vi igjen oppleve ansvarsdiffusjon og sektorisering som informantene snakket om, hvor hver instans skjuler seg bak tolkning av eget lovverk.

Noen vil mene at samarbeidet stopper pga. manglende samkjøring (Friberg, Karlberg, Lax & Palmèr, 2015). Foreldre kan oppleve at de selv må ta regien på samarbeidet. Mens det de ønsker er at profesjonelle med kunnskap om problematikken skal samordne instansene (Friberg, Karlberg, Lax & Palmèr, 2015). Derfor må det lages en hensiktsmessig organisering av samarbeidet ut fra hva eleven trenger (Holden & Sällman, 2010).

Informantene trekker også fram bruk av samarbeidsavtale som et godt tiltak. Det kan utarbeides en avtale som varer over de neste ukene og som evalueres underveis. Hovedmålet med avtalen er å få eleven til skolen, og det synliggjøres hva foresatte og skole skal bistå med for at dette skal være mulig. I denne prosessen må eleven få mulighet til å uttale seg og være med på å utforme avtalen (Bjordal & Vigran, 2012).

4.3.3 Hjemmebesøk

Hjemmebesøk kan være et tiltak som kan benyttes i fraværssaker. Informantene viser her til sine erfaringer.

Presentasjon av data

A: «Men en av de tingene som vi har erfart opp igjennom, er at fordi vi bruker hjemmebesøk ganske aktivt som tiltak som vi ser kan være veldig effektivt, og kan brukes på ganske mange forskjellige måter.eh.. så bestemte vi oss for å prøve å lage en modell hvor vi har hjemmebesøk som tiltak, som et eget tilbud på en måte. Vi har laget en egen håndbok for det, og der står det noen kriterier for på en måte når vi vurderer at det er hensiktsmessig med hjemmebesøk».

Her kommer det fram at hjemmebesøk blir brukt som et eget tiltak i fraværssaker, og at dette er forankret i en egen håndbok de har utarbeidet for sin kommune.

B: «Jeg synes det er veldig nyttig å komme hjem og snakke med barn hjemme, og de gangene vi har hatt muligheten til det, det har jo litt med rammer og sånn. Men de gangene vi gjør det så synes jeg det er veldig fint. Det skaper relasjon både med foreldre og med barn som man kan bygge på å bruke i det videre arbeidet med å få eleven på skolen. Det er kjempeviktig. Man får lettere et mandat og tillitt hos foreldrene til å kunne anbefale tiltak hvis man har vært hjemme og fått den relasjonen, og kan ta opp de tingene man har sett istedenfor å tro og mene».

Informant B sier at hjemmebesøk kan være et viktig ledd i det å skape en relasjon til foresatte og til barnet. En god relasjon kan lede til at det er lettere å få i gang samarbeid og tiltak.

C: «Men jeg tenker også det at vi ofte har god innsikt i alle de arenaene barna er i, og nettopp enten kobler oss på ved å dra på hjemmebesøk, men vi kjenner også skolene som system veldig godt som gjør det mulig å koble alle arenaene på. Det å skape en forståelse på alle kanter synes jeg ofte er nøkkelen da».

Her kommer informant C inn på at hjemmebesøk bidrar til at de får kjennskap til hvordan det er i hjemmet. Informant B sa at da var det lettere og ta opp ting de hadde sett, framfor å mene og tro noe om dette. Med andre ord fungerer hjemmebesøk som et eget tiltak ved at det kan bygges relasjoner og gir innblikk i forholdene hjemme hos eleven. Dette kan gjøre det enklere å foreslå tiltak.

Drøfting

Informantene fremhevet hjemmebesøk som et viktig tiltak i alvorlige fraværssaker. I handlingsplanen sier de at dette skal være et profesjonelt besøk som skal benyttes av kommunen i de tilfellene hvor det er et nødvendig og ønsket tiltak fra de foresattes side. Hensikten med hjemmebesøket er at den profesjonelle skal bistå foresatte med råd og

veiledning i morgensituasjonen (Kearney, 2008b). I slike saker kan foresatte ha mistet sin autoritet, og maktbalansen har blitt forskjøvet i for stor grad over på barnet, ifølge Bjordal og Vigran (2012). Dette kan oppleves som en stor belastning for foresatte, og derfor kan de trenge veiledning på å bli trygge foresatte (Bjordal & Vigran, 2012). Men igjen skal ikke fagpersonen overta foresattes oppgaver med å få eleven på skolen, ifølge informantene. Dette tiltaket skal gi hjelp til selvhjelp, som er en viktig del av god rådgivning (Lassen, 2014).

Kearney (2008b) understreker betydningen av at foresatte får veiledning i hvor viktige deres involvering i tiltakene er, og at de får hjelp til å løse problemene med skolefraværet. De kan få veiledning i hvordan de skal håndtere kommunikasjon- og disiplinproblemer, også knyttet til morgenrutinene (Kearney, 2008b).

Det kom fram i intervjuet at hjemmebesøk kunne avdekke mangler og vansker i oppfølging av barnet. Ved hjemmebesøk kan det gjøres observasjoner på bl.a. hvordan barnet reagerer i forsøket på å få vedkommende på skolen (Holden & Sällman, 2010). Slik observasjon vil kunne avdekke mønsteret i unngåelsen og de negative følelsene. Det å hente informasjon fra flere kilder blir sett på som viktig for å forstå barnets atferd (Kearney & Albano, 2004). Det vil kunne avklare forhold som ikke kommer fram på samarbeidsmøter, sa informantene.

Identifisering av risikoelever kan involvere et hjemmebesøk (Reid, 2012). Det kan vise at barnet kanskje har helt andre behov enn det foresatte etterspør, ifølge informantene mine. Dette gjør igjen at PPT kan foreslå det som må til av tiltak for å hjelpe barnet slik informantene fremhevet. Av og til kan dette føre til motstand fra foresatte fordi PPT kanskje påpeker forhold som går direkte på omsorgssituasjonen. Mange kan være redde for at barnevernet skal blandes inn. Da må PPT på sin side argumentere godt for sine forslag, og det kan være lettere når de faktisk har vært hjemme og sett hvordan forholdene er slik informant C var inne på.

Informantene fortalte at de hadde utarbeidet en håndbok som inneholdt hvilke kriterier som skulle ligge til grunn for hjemmebesøket. Ved å snakke med foresatte om disse kriteriene opplevende informantene at behov for antall hjemmebesøk ble redusert, og at det dermed hadde en virkning i seg selv.

Videre kom det også fram at hjemmebesøk kan være med å skape en god relasjon til de foresatte og til eleven. Dette er avgjørende for samarbeid om gode tiltak. Dette blir omtalt under 4.3.2. og 4.3.4. og viser at temaene i drøftingsdelen går over i hverandre slik jeg nevnte i innledningen av k 4.

Informantene understreker at i deres kommune er det profesjonelle (PPT) som gjennomfører hjemmebesøkene. Men i forhold til dette er det ulik praksis rundt i landet. På noen skoler jeg kjenner til er det ansatt miljøarbeidere som har denne rollen. På andre skoler er det lærere som drar hjem til eleven. Lærere og skoleledere kan oppleve dette som problematisk. En skoleleder sa til meg at det oppleves som å trå over en grense for hva som skal være skolens mandat. Det er lite klarhet med hensyn til hvem som har kompetanse, lovhjemmel og anledning til å dra på hjemmebesøk og bistå foresatte om morgenen (Bjordal & Vigran, 2012). Så igjen, det å ha noen uttalte retningslinjer, en handlingsplan som klart forteller hvem som skal gjøre hva, det vil nok være til stor hjelp i slike saker. Det er nettopp hva handlingsplanen gir retningslinjer for. I tillegg skal vi huske på at dette kan være ressurskrevende arbeid. En handlingsplan som sier hvem som skal gjøre hva, kan også indikere hvor ressursene til tiltaket skal komme ifra.

4.3.4 Relasjoner

Dette handler om kontakt mellom lærer-elev, mellom elev-elev, eller mellom andre aktører som samarbeider for å hjelpe eleven.

Presentasjon av data

A: «Vi kommer ikke unna med, eller det er ikke mange saker som vi jobber med hvor ikke relasjon er en del av tiltakspakka. Det er jo helt klart noe på relasjonsfronten som må løses, enten det er elev-elev eller den voksne og eleven. Vi prøver å få elevens perspektiv på hvorfor de er på skolen, og der bekrefter de at de er på skolen for å treffe vennene sine. Det er jo ukult å sitte hjemme. Men dersom de uteblir er det helt klart noe på relasjonsfronten som må løses».

B: «Og at de voksne tar det ansvaret da både for elev-elev relasjon og elev-voksen relasjon».

Informant A forteller at når de snakker med elever om hvorfor de er på skolen, så begrunner de det med at det er for å treffe venner. Vi ser her at relasjoner til medelever er av stor betydning for hvorfor de vil til skolen. De som utvikler problematisk skolefravær vil i de fleste tilfeller også trenger hjelp på relasjonsfronten slik de erfarer det. Vi ser at informant B er meget tydelig på at arbeid med relasjoner ligger hos de voksne. Det er de voksne som skal ha ansvar for både elev-elev relasjon og elev-lærer relasjon.

Drøfting

Forskning viser sammenheng mellom elevenes trivsel og betydningen av en god kontakt mellom lærer og elev (Havik, 2018). En god lærer-elev relasjon har påvirkning på om eleven

vil til skolen (Havik, Bru & Ertesvåg, 2014). Det blir påpekt en sammenheng mellom elevers fravær og relasjonen elev-lærer (Ingul, Klöckner, Silverman & Nordahl, 2012). Ved en kald og hard disiplin i klasserommet kan engstelige elever bli enda mer engstelige. På den andre siden vil en inkluderende lærer som skaper et trygt og godt klassemiljø, bidra til at de utrygge elevene blir trygge. Derfor bør det settes et fokus på å ivareta de sårbare elevene (Reid, 2012).

Slik informantene viser har den voksne ansvar for å etablere en støttende relasjon på skolen som en sentral del av det å være klasseleder. Dette handler om både emosjonell støtte, organisatorisk støtte og tilsyn ovenfor eleven (Havik, Bru & Ertesvåg, 2014). God elev-lærer relasjon betraktes som en viktig del av læringsmiljøet (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005).

Det kan handle om det psykososiale læringsmiljøet som gjør at eleven opplever sosial tilhørighet og at han/hun føler seg trygg på skolen. Men det kan også handle om det faglige læringsmiljøet hvor undervisningen er tilpasset slik at eleven opplever mestring (Olsen & Holmen, 2018). Å ha en støttende relasjon har sammenheng med bedre mental helse, mindre depresjon eller følelsesmessige problemer, ifølge Havik (2018). Videre vil gode relasjoner påvirke elevenes følelse av tilhørighet til skolen, og dette har betydning for skolefravær og frafall (Havik, 2018).

En viktig del av dette med relasjoner handler nettopp om å bli sett (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005). Dette kan handle om en klapp på skulderen, ros, en personlig kommentar, øyekontakt, mm. Selv har jeg jobbet med en elev som nesten ikke var på skolen i 7.klasse. Da han begynte hos oss på ungdomsskolen var jeg opptatt av å bygge en god relasjon til han. Han kom ofte for sent til timene, men fikk bare en positiv kommentar på at han kom. Dette gjorde at han kom til alle mine timer. Da jeg ved slutten av skoleåret spurte hvorfor han kom til mine timer, svarte han at det var fordi det var hyggelig. Dersom jeg på den andre siden hadde møtt min elev med kritikk til at han kom for sent, ville han sannsynlig ha droppet å komme til timene mine også. Han ville i tillegg fått følelsen av å være uønsket. Han sa en gang «det er ingen som er glad i oss (han og en elev til), ja bortsett fra du da»! Så det er viktig at den voksne ser barnet, verdsetter barnets interesser, oppfatninger og erfaringer (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005).

Når det gjelder relasjon elev-elev sa informantene at dette er hovedgrunnen til at de fleste elever vil på skolen. Elever informantene hadde snakket med bekreftet at de ville på skolen for å treffe vennene sine. Relasjonene mellom elever er noe av det mest betydningsfulle i

skolehverdagen. Disse relasjonene er nært knyttet til sosial status og til utvikling av sosiale ferdigheter (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005).

Lærerne skal arbeide med relasjonene mellom elevene, både i timene og i friminuttene, som en del av jobben med å være klasseleder (Olsen & Holmen, 2018). Det skal legges til rette for gode relasjoner i klassen. Dette kan gjøres gjennom at læreren er en rollemodell ved sin væremåte. Hvis læreren på den ene siden har et godt forhold til eleven, så påvirker dette forholdet elevene har til hverandre. Men dersom læreren på den andre siden overser eller snakker nedlatende til en elev, kan dette påvirke hvordan medelevene forholder seg til den samme eleven (Havik, 2018).

Forskning viser at elever med problematisk skolefravær ofte kan slite sosialt (Frostad & Pijl, 2007). De kan streve med å få og holde på vennskap, og de kan være sosialt tilbaketrukne. Derfor kan de ha behov for å lære sosiale ferdigheter for å få innpass blant de jevnaldrende (Frostad & Pijl, 2007). Likevel er det ikke alltid så lett å bli inkludert. En elev sa til meg «Ingen vil være sammen med meg selv om jeg er snill». Ungdata (2018) viser at 18 % av ungdomsskoleelever på Østlandet er mye plaget av ensomhet. Forskning viser også at det er en sammenheng mellom ensomhet og senere dropout i videregående skole (Frostad, Pijl & Mjaavatn, 2015). Derfor er det så viktig at det jobbes med relasjoner slik informantene understreker.

4.3.5 PPT sin rolle

PPT er kommunens rådgivende og sakkyndige instans i spørsmål som handler om barn og unges vansker i bl.a. opplærings situasjonen.

Presentasjon av data

A: «Så må vi jo nevne siden vi er en PP-tjeneste så er det klart at vi har vært litt rundt og hørt hvordan andre PP-tjenester jobber og ikke jobber med denne problematikken. Jeg har f.eks. hørt helt klart uttalt at det ikke er PP-tjenestens mandat å jobbe med alvorlig skolefravær fordi de skal vurdere tilretteleggingsbehovet på skolen. Så hvis barnet ikke er på skolen så har de jo ikke et mandat. Og jeg tenker at det er kanskje så langt fra vår forståelse, men så bred er forståelsen av hva dette er for noe».

B: «PP-tjenesten snakket med skolene om enkeltsaker og ga de noen tiltak og råd for hva de skulle gjøre. Så det å gi god veiledning til skolen på hva de skal gjøre har ganske god effekt».

A: «Så tenker jeg det er kombinasjonen mellom det å ta ansvar som samarbeidspartner, men likevel ikke ta over ansvaret til hverken skole eller hjem, og at det er en vanskelig balanse».

Her påpeker informant A at det er variasjoner i forhold til hvordan ulike PPT-kontor ser på problematisk skolefravær, og på hva som er deres rolle i arbeidet med det. Med andre ord er det en bred forståelse av dette.

De viser videre til deres oppgave som veiledere. Informant B sier her at god veiledning i slike saker gir god effekt. Hun nevnte eksempler på dette i intervjuet hvor de hadde veiledet en skole i flere saker. Dette hadde medført at skolen klarte å håndtere problematikken på egenhånd.

Videre snakket informant A om at det er en vanskelig balansegang mellom det å komme inn og ta ansvar i disse sakene uten å overta ansvaret.

Drøfting

Holden og Sällman (2010) påpeker at ingen instans har ansvar for behandling av skolefraværssaker. De sier videre at det er et generelt inntrykk at PPT forholder seg lite til problematisk skolefravær (Holden & Sällman, 2010). Olsen og Holmen (2018) sier at i mange tilfeller er PPT fraværende i slike saker, og dette fører til manglende struktur og samordning.

Dette tok informantene opp som et viktig moment. De fortalte om andre PPT-kontor som har en helt annen tilnærming til problematisk skolefravær. Ytterpunktene her er de som sier at det ikke er deres mandat å gå inn i disse sakene hvis eleven ikke er på skolen. Dette er erfaringer som også kom fram i pilotintervjuet jeg gjorde.

Mine informanter understreket nettopp at de som sakkyndig organ må ta ansvar for å vurdere hva som skal til for at barnet får et tilfredsstillende utbytte av undervisningen og skolehverdagen sin, og sikre at det blir gjort en sakkyndig vurdering parallelt med at andre tiltak blir satt inn. Det at PPT engasjerer seg i disse sakene vil kunne være tidsbesparende når det gjelder saksgangen, og eventuelt behandling/tiltak vil kunne komme raskere i gang. Med andre ord kan godt førstelinjearbeid bidra til tidlig intervensjon (Havik, 2018).

PPT sin oppgave med å gi rådgivning og veiledning har tidligere blitt omtalt i oppgaven. Men vi ser her at informantene trekker dette frem som en viktig del av deres arbeid. Veiledningen kan sette skolene i stand til å håndtere sakene selv (Lassen, 2014). Utdfordringen med dette kan ligge i bl.a. at en del PPT- ansatte er overbelastet med saker slik jeg erfarer det ifra eget arbeid. Mye av tiden kan da gå til hastesaker og brannslukking, framfor forebygging og veiledning. Men hvis veiledning i skolefraværssaker gjør at skolene selv klarer å sette inn

tiltak, kan dette til syvende og sist redusere behovet for ytterligere hjelp fra PPT i disse sakene. Dette nevnte informantene eksempler på.

Informantene trekker fram at det er en utfordring å ta ansvar og ikke overta alt ansvar i skolefraværssakene. Det kan fort være at skole eller hjem opplever en stor lettelse ved at PPT har kommet inn i saken. Skolen kan kanskje forvente at PPT løser problemet. Dette kan skyldes måten de definerer problematisk skolefravær på, og ut fra hvilke perspektiv som jeg var inne på under samarbeid (Holden & Sällman, 2010). Hjemmet på sin side kan ønske at andre overtar noe av byrden de opplever (Friberg, Karlberg, Lax & Palmèr, 2015).

Alt i alt handler det igjen om hvilke forventninger og holdninger partene går inn i et samarbeid med slik informantene var inne på. Kombinasjonen mellom å ta ansvar som samarbeidspartner, men likevel ikke overta ansvaret til hverken skole eller hjem, opplever informantene som en vanskelig balansegang. Foresatte kan være slitne etter å ha stått i en belastende situasjon over tid. De på sin side kan ha et ønske om at noen kommer inn og «tar over» en del ansvar som egentlig er et foreldreansvar. Skolen kan også oppleve at situasjonen er presset med for mange arbeidsoppgaver i kø, og kan fort tenke at PPT kan løse utfordringen. Informantene sier at det er viktig at de ikke overtar funksjoner, men at de som nevnt kommer med veiledning til partene på hvordan dette kan løses.

4.3.6 Fraværsføring

Skolene bør ha systemer for å oppdage og registrere fravær, med klare retningslinjer for hvordan fraværet skal følges opp, og hvem som har ansvar for dette.

Presentasjon av data

A: «Apropos tiltak, det med å føre fravær er et supert tiltak. Det å ha fraværstrutiner på skolene mer som forebyggende tiltak, ja det er ganske avgjørende».

B: «Så tenker jeg særlig på den utfordringen på ungdomsskolen at det er mange forskjellige lærere, faglærere, det kan ofte være 6-7 forskjellige. Kontaktlæreren ser kanskje bare eleven tre ganger i uka, så blir det fragmentert da. Det å få til helhet og sammenheng i sånne ting det kan bli vanskelig. Og der er man også personavhengig, i hvilken grad læreren ser det som sitt ansvar å følge opp, også de dagene man ikke har eleven.».

Vi ser her at fraværsføring trekkes fram som et viktig tiltak, og også som et forebyggende tiltak. Videre kommer informantene inn på dilemmaet med å klare å følge opp

fraværstføringen, spesielt på ungdomstrinnet. Dette fordi eleven kan ha mange lærere i løpet av uken, og at det kan lede til ansvarsdiffusjon og mangel på informasjonsflyt.

Drøfting

Skolene bør føre fravær i et registreringssystem (Havik, 2018). Informantene underbygget at det er skolens ansvar å sørge for at den til enhver tid har en oppdatert fraværprotokoll, hvor elevens tilstedeværelse/fravær kommer tydelig fram. Det er viktig at skolene har klare retningslinjer for hvordan fraværet skal føres, og for hvem som har ansvar for dette (Bredesen & Kvilhaug, 2017).

Videre kan gode fravær rutiner være med å forhindre at fravær utvikler seg til problematisk fravær (Havik, 2018). Dersom dette blir gjort på en systematisk måte vil skolens personell lett kunne oppdage elever med bekymringsfullt fravær. Der vil skolen kunne se mønsteret i fraværet, og om det er spesielle timer, dager eller perioder fraværet oppstår i. Mønstrene i fraværet kan gi verdifull informasjon om utløsende og opprettholdende faktorer (Havik, 2018).

Dernest er det behov for enda bedre rutiner på å analysere skolenærvær/ skolefravær data for å se etter trender (Reid, 2012). Dette også for å kunne sammenligne skolene lokalt og nasjonalt for å se hva som bør gjøres. Reid (2012) sier også at det er viktig at skolen holder elevene orientert om deres fraværstatistikk for å synliggjøre og bevisstgjøre elevene, men også for å ansvarliggjøre dem. Dersom skolen ser et mønster i fraværet må det snarest kontakte hjemmet. Så må det settes i gang en kartlegging som avsluttes med en plan om tiltak (Havik, 2018). En tiltaksplan synliggjør hvem som skal gjøre hva, og hjelper til at alle drar i samme retning slik det fremkommer i datamaterialet mitt.

Informantene trekker også fram at fraværstføring kan by på utfordringer spesielt på ungdomstrinnet. Ofte er det kontaktlæreres ansvar å føre fraværregistreringen. Men på ungdomstrinnet er det gjerne slik at kontaktlærer bare har klassen noen få timer i uken. I de andre timene har klassen faglærere. Da kan det oppstå mangel på informasjonsflyt. I en hektisk hverdag kan det derfor skje at fraværstføringen «glipper». Til syvende og sist er det derfor nødvendig at hver enkelt skole lager seg rutiner som sikrer at noen til enhver tid tar ansvar for å oppdatere fraværstregistreringen (Havik, 2018).

4.4 Helhetsperspektivet

Dette handler om at vi tenker at barns utvikling foregår i en interaksjon med mennesker i ulike miljøer. Denne tenkningen ligger til grunn for informantenes arbeid med problematisk skolefravær.

Presentasjon av data

B: «Helhetsperspektivet handler om hva vi tror på som grunnleggende på en måte, som gjennomsyrer egentlig alt vårt arbeid. Hvilke perspektiv man legger til grunn sier noe om mulighetene for tiltak også da.

Helhetsperspektivet åpner mye mer mulighetsrommet enn det gjør hvis man inntar et individperspektiv. Det blir mye vanskeligere å få aktivert alt det som er rundt da».

A: «Helhetsperspektivet er en slags motsetning til individperspektivet. Årsaken til fungeringen er enten fundert i et eller annet som er grunnleggende, vanskelig eller feil hos denne personen, eller at det handler om et samspill med nettverket da. Det er nødvendig å tenke systemperspektiv eller helhetsperspektiv fordi vi ikke kan isolere barnet fra det miljøet de er i da. Det munner i en grunnteori om at barnet ikke er løsrevet fra den konteksten de er i. Så det er jo veldig sånn Bronfenbrenner tanker».

Her ser vi at informant A og B trekker fram helhetsperspektivet som grunnleggende teorisyn i deres arbeid. De sier at vi ikke kan isolere barnet fra miljøet rundt, og at det derfor ikke bare kan settes i gang tiltak på individnivå, men også i miljøene barnet er en del av. Ved å tenke helhetsperspektivet mener de at det gir mange flere muligheter for å sette inn tiltak, og at vi dermed får aktivisert flere aktører rundt barnet i dette arbeidet.

C: «Det som virker er jo å jobbe gjennom de voksne. Nettopp fordi barn og unge ikke har muligheten til å ta det ansvaret eller forutsetningene til å kunne gjøre endringsarbeidet bare dem da. At det må skje knytta til at det skjer noe hos de voksne rundt, og rett og slett fordi man har sett at det er det som fungerer. Det at man på en måte, at teorien til en viss grad har kommet ut av praksisen, at vi har sett at vi får til nettopp når man involverer hele systemet rundt barnet».

Informant C legger til at det er de voksne som har ansvar for endringsarbeidet. Hun forteller at de har erfaring med at det er det som fungerer, og nettopp det med å involvere hele systemet rundt barnet.

Drøfting

Teorigrunnlaget i handlingsplanen informantene jobber etter, bygger på helhetsperspektivet. Tradisjonelt sett har det vært mye fokus på de individuelle faktorene når det gjelder problematisk skolefravær (Olsen & Holmen, 2018). På den ene siden kan vi begrunne problemene ut fra psykiatri, lærevansker, manglende sosial fungering, mm. hos barnet. Gjør vi det vil noen kunne fraskrive seg ansvar for å bidra med tiltak.

På den andre siden mener informantene at for å kunne hjelpe disse elevene må vi se på hele situasjonen rundt det enkelte barnet. Årsakene til problematisk skolefravær inngår i et komplekst samspill hvor flere forhold påvirker (Olsen & Holmen, 2018). Den teoretiske rammen bygger på et sosialøkologisk perspektiv (Bronfenbrenner, 1979). Bronfenbrenner synliggjør barns utviklingsprosess i interaksjon med mennesker i ulike miljøer og systemer. Her er individet i miljøet sentralt, og de påvirkes gjensidig. Det nytter lite å sette inn tiltak rundt barnet, dersom det ikke samtidig gjøres noe hjemme og på skolen (Havik, 2018).

Helhetsperspektivet påvirker hvordan det tenkes rundt samarbeid og det å ta ansvar i saker med problematisk skolefravær, ifølge informantene. I disse sakene er vi helt avhengige av et godt samarbeid for å hjelpe elevene. Her har vi tidligere nevnt samarbeide mellom hjem og skole som avgjørende faktor. Men det kan også handle om samarbeid med barnet og andre aktører som eventuelt må inn i saken. Informantene og andre har erfaringer med at årsakene, utfordringene og også mulige løsninger på problemene finnes i systemforståelsen (Olsen & Holmen, 2018).

I en del saker kan det være slik at mange fagpersoner har hatt kontakt med eleven, og diverse tiltak har vært utprøvd. Det kan være mange gode tiltak, men de har likevel ikke vært samordnet og har dermed hatt redusert effekt (Olsen & Holmen, 2018). Det vil være et stort behov for samordning og et ønske om at de involverte partene tenker helhetlig (Friberg, Karlberg, Lax & Palmèr, 2015). Det er også viktig å fokusere mer på betydningen av sammenhengene problemet oppstår i (Ingul, Klöckner, Silverman & Nordahl, 2012).

Videre vil nettverkstenking kunne bidra til å sikre samhandling. Kunnskap fra alle partene vil kunne bidra med bedre forståelse. Dette vil igjen øke sannsynligheten for å få eleven tilbake til skolen (Olsen & Holmen, 2018).

Informant C fremhever betydningen av at det som virker, er at de voksne rundt barnet tar ansvaret i slike saker. Det er de voksne som må bidra til endringsarbeidet. Men elevens stemme skal likevel høres i saken, og noe ansvar kan gis i takt med alder og utvikling. Dette ansvaret kan handle om å holde avtaler om leggetid, pc bruk, mm. Informantene har også gjennom erfaringer lært at det som fungerer er helhetsprinsippet.

4.5 Politiske føringer

Ved intervjuets slutt spurte jeg informantene om det var noe vi ikke hadde snakket om som de mente at det var viktig å ta med. Da kom de inn på dette med politiske føringer for arbeid med problematisk skolefravær.

Presentasjon av data

A: «Etter å ha jobba så lenge med det her ser jeg kanskje mest som en utfordring, det handler egentlig om politikk, lovverk, forståelse av mandater, retningslinjer, fordi det er krevende å jobbe med denne problematikken og veldig lett å fraskrive seg ansvar. Og veldig vanskelig å få til å forankre gode rutiner i en kommune. Så det å løfte det helt på direktoratnivå, statlige føringer på en måte, Buf.dir., U.dir. og sånn. At det reelt hadde gjort en forskjell sånn at man ikke også skulle kjempe liksom med lovforståelse og rollefordeling. Ikke sant, når det er ressursmangel og når det kniper så er det veldig lett å ville ty til at vi tolker vårt lovverk sånn».

Her påpeker informant A viktige forhold rundt arbeid med å ansvarliggjøre ulike aktører i arbeidet med problematisk skolefravær. Hun mener at det må komme statlige føringer som kan lette arbeidet og synliggjøre rollefordelinger i slike saker.

B: «Liksom sektorisere og tenke at det hører til der og ikke tenke at det handler om hele barnet».

Her ser vi igjen tanker rundt ansvarsfordeling og å plassere ansvaret et sted, fremfor å tenke helhetsperspektivet.

B: «Bare som et lite apropos da, så hørte jeg at i denne kommunen er 94% gjennomføringsgrad på vgs. Eh. jeg vet ikke om vi skal ta æren for det, men det er i hvert fall godt høyere enn landsgjennomsnittet. Men jeg tenker at å rette fokus mot det i kommunen og på flere nivåer, hvis man tenker Bronfenbrenner da helt fra individnivå men også helt ut til kommunale retningslinjer at det også har en effekt da».

Informant B løfter fram tall som kan ha en betydning for å kunne antyde at et målrettet arbeid med skolefravær kan ha ringvirkninger til fullføringsprosenten på videregående skole. Men hun understreker at det sikkert kan være flere forhold som påvirker disse tallene.

Drøfting

Forskning viser at langvarig fravær kan medføre at elever faller ut av skolesystemet (Havik, Bru & Ertesvåg, 2014). Konsekvensen av å ikke gjøre noe med problematisk skolefravær kan på lang sikt koste mye (Reid, 2012). Tall viser at en tredjedel av norsk ungdommer ikke fullfører videregående skole i løpet av fem år (Bredesen & Kvilhaug, 2017). Frafall i videregående skole kan igjen lede til kriminalitet og en helseskadelig livsførsel (Kearney, 2008b). Konsekvensen av dette kan koste samfunnet ca. 5 milliarder per årskull (Hernes,

2010). Det er et problem at et økende antall unge går rett over på uførepensjon når de blir voksne. For noen av disse kan problematisk skolefravær ha gitt dette resultatet (Holden & Sällman, 2010).

At vi mister så mange unge i skoletiden og senere fra arbeidslivet er sannsynligvis vårt samfunns største økonomiske utfordring (Friberg, Karlberg, Lax & Palmèr, 2015). Dette ser vi også i Sverige. Risikoen for å mislykkes i arbeidslivet er 4-8 ganger så stor for dem som har falt ut av skolen enn for andre. Det finnes stort sett ingen ting som er så dyrt som å la elever mislykkes i skolen. Kan vi forhindre at en person faller utenfor gjennom hele livet sitt er samfunnsgevinsten ca. 12-15 millioner kroner (Friberg, Karlberg, Lax & Palmèr, 2015).

Skolefravær er både et individproblem og et samfunnsøkonomisk problem (Kearney, 2008a). Videre er frafall i videregående skole både en samfunnsmessig og utdanningspolitisk utfordring. Disse bekymringene har økt de siste to tiårene (Olsen & Holmen, 2018). Det viser seg at tiltakene som har vært forsøkt ikke har gitt den ønskede gevinsten, og det ser ikke ut til å ha endret frafallsstatistikken, ifølge Olsen og Holmen (2018). Det finnes store variasjoner både lokalt og regionalt. Derfor etterlyses det mer målrettede intervensjoner som bør følges opp med evalueringer og måling av effekter av tiltakene (Olsen & Holmen, 2018).

I forlengelsen av dette ser vi at informantene etterspør klarere føringer i arbeid med skolefravær fra sentralt hold. Dette fordi det er krevende å jobbe med problematisk skolefravær. Skal vi på den ene siden unngå ansvarsfraskrivelse og sektorisering, må det kanskje lages bestemmelser om hvem som har ansvar for hva, og hvor ressursene skal komme fra i slike saker. Det vil legge press på alle aktører rundt barnet slik at vi får satt i gang tiltak på flere nivåer. Det kan også være slik at klare føringer vil gjøre det enklere for foresatte, skolen og andre aktører å ta tak i problematikken. Videre vil det kanskje bli lettere å kontakte PPT og andre i hjelpeapparatet dersom deres roller også er avklart i saker med problematisk skolefravær, slik informantene viser til.

Men det kan også være slik at en del tiltak ikke krever ekstra ressurser, men det krever på sin side økt bevissthet og kompetanse på hva disse eleven trenger. Dette kan handle om å være kreativ og fleksibel, og å finne tiltak innenfor de eksisterende ressursene (Havik, 2018).

Hernes (2010) sier at selv om iverksettelse av tiltak er pressende og politisk ledelse er avgjørende, så trenger vi ikke vente med å gjøre noe. Det er nok å gjøre for alle aktørene på alle nivåer i utdanningssystemet, og samlet sett vil disse tiltakene kunne gi varig effekt (Hernes, 2010).

For å gripe tak i fullføringsprosenten som informantene var inne på, ligger den på 94% for denne kommunen, sammenlignet med landsgjennomsnittet hvor vi har en fullføringsprosent på ca.70 (Hernes, 2010). Kan det være slik at det målrettede arbeidet som er gjort i denne kommunen har bidratt til den høye fullføringsprosenten, eller er det andre forhold som har virket inn? Dette ble det reflektert rundt i intervjuet. Vi kan selvsagt ikke si med sikkerhet hva som er årsaken, men det kan tenkes at et målrettet arbeid med problematisk skolefravær gir gevinster både kortsiktig og langsiktig.

5. Konklusjon og perspektivering

Dette forskningsprosjektet har hatt søkelys på hvilke erfaringer PPT- ansatte har med å hjelpe elever som sliter med problematisk skolefravær. Jeg ønsket å fokusere på tiltak, samtidig som kompetanseheving har vært et viktig mål. For å forstå hvilke tiltak som må settes inn, har det vært nødvendig å si noe om skolefravær generelt.

Jeg har gjort en kvalitativ undersøkelse med gruppeintervju som datainnsamlingsmetode. Intervjuet var med fagpersoner ansatt i PPT.

Da jeg gikk i gang med arbeidet med forskningsprosjektet, hadde jeg liten forkunnskap om temaet. Men etter å ha lest en del litteratur, ble jeg nok farget av dette inn i forberedelsene til intervjuet og i bearbeiding av dataene. Jeg hadde en forforståelse og forventet en del gitte svar på spørsmålene jeg stilte.

I prosessen lærte jeg bl.a. at det finnes mange ulike begreper på tematikken. Jeg gjorde et valg ved å kalle det for problematisk skolefravær. Ved å stille informantene mine spørsmålet om hva de la i begrepet, fikk jeg bekreftet det jeg ønsket, nemlig at dette begrepet er anvendelig og favner det meste. Betydningen av å benytte et felles begrepsapparat slik Kearney (2008b) understreker ble klarere for meg gjennom forskningsprosjektet. Det er ikke likegyldig hva vi kaller det. De ulike begrepene kan gjøre at vi har ulike meninger om hva dette dreier seg om, og det kan gi seg utslag når vi velger tiltak.

I intervjuet fikk jeg også bekreftet at relasjoner og samarbeid er avgjørende faktorer for å lykkes med å hjelpe disse elevene. Hjemmebesøk ble spesielt trukket fram som en viktig ledd i relasjonsbyggingen. Gode relasjoner bidrar til bedre samarbeid også i vanskelige saker. Disse relasjonene omfatter alle personer i elevens mikro – og mesonivå som leder oss over til helhetsprinsippet. Jeg visste bl.a. at helhetsprinsippet lå til grunn for handlingsplanen informantene har utarbeidet. Det finnes mange årsaker til problematisk skolefravær, og dermed finnes det også en rekke tiltak. Derfor er det viktig å ta med tenkningen til Bronfenbrenner i denne sammenhengen.

Informantene understreket betydningen av de mellommenneskelige forholdene i arbeid med problematisk skolefravær. Det gjorde de i langt større grad enn det jeg hadde forventet. Jeg hadde nok trodd at de skulle snakke mer om konkrete tiltak. Men ut fra hva de sier er deres rolle, forstår jeg at fokuseringen må ligge der, på de mellommenneskelige forholdene. Så må de konkrete tiltakene komme ut fra kartlegging i hvert enkelt tilfelle.

Noe som overrasket meg i intervjuet var betydningen av holdninger i arbeid med problematisk skolefravær. Jeg hadde lest avsnittet om holdninger i deres handlingsplan, men var ikke klar over at de ville legge så stor vekt på dette når vi skal jobbe med problematikken.

Videre ble jeg overrasket over de tilsynelatende store forskjellene det er rundt i landet på hvordan PPT forholder seg til problematisk skolefravær. Informantene hadde selv erfart det i samarbeide med andre kollegaer. Dette underbygger litteratur om problematisk skolefravær som viser at i mange tilfeller er PPT fraværende i slike saker (Holden & Sällman, 2010; Olsen & Holmen, 2018). Dette kan tolkes dit hen at det er behov for at det utarbeides retningslinjer sentralt for å ansvarliggjøre de ulike aktørene som jobber med skolefravær. Da jeg avslutningsvis i intervjuet spurte informantene mine om det var noe vi ikke hadde snakket om, var det nettopp dette. Det kom frem at de ønsket sentrale føringer i arbeidet, fordi det er et krevende felt å jobbe med, og at det er lett å fraskrive seg ansvar.

Gjennom hele forskningsprosjektet har jeg holdt meg til problemstillingen min, og har i store trekk fulgt prosjektskissen jeg hadde laget på forhånd. Det eneste jeg endret var å gå fra individuelle intervjuer til å anvende gruppeintervju. Informantenes stemmer har fått meg til å se litt videre utover de helt konkrete tiltakene som jeg hadde tenkt de skulle fokusere mest på. Jeg lærte bl.a. hvor viktig PPT sin rolle er som veiledere og «tredjepart» som bistår med meglings, og som kommer med råd og praktisk hjelp.

Forskningsprosessen har gitt meg mye læring, og den har bestått av både opp- og nedturer. Mest av alt har det vært en god prosess. Det har gitt meg ny kunnskap som jeg håper å kunne bruke i tiden fremover. Informantenes kunnskap og handlingsplan bygger på mye av samme litteraturgrunnlag som jeg har lagt vekt på. Jeg mener derfor at litteraturen jeg har brukt er relevant for oppgaven.

Det skal igjen sies at jeg bare har intervjuet et lite utvalg. Likevel mener jeg at deres erfaringer som presenteres i denne undersøkelsen kan være nyttige også for andre som skal jobbe med problematisk skolefravær. Handlingsplanen de har laget er et eksempel til etterfølgelse, og den har blitt «kopiert» av flere kommuner. Derfor mener jeg at vi her kan snakke om overføring av kunnskap eller en form for generalisering.

Når det gjelder begrensninger i oppgaven min er det forhold ved tiltak som ikke har blitt omtalt i refleksjons og drøftingsdelen. Dette gjelder tiltak på flere nivåer. Men fordi det er informantenes stemme som skal komme frem, var det deres vektlegging som ble omtalt i drøftingsdelen.

I forlengelsen av denne forskningsrapporten kunne det vært interessant å se nærmere på PPT sine holdninger, deres rolle, kunnskaper og erfaringer i arbeidet med problematisk skolefravær gjennom en kvantitativ spørreundersøkelse. Dette for å undersøke et stort utvalg, og for på den måten bekrefte eller avkrefte de antatte forskjellene jeg har omtalt.

Det kunne også vært interessant å se på de kommunene i Norge som har laget og implementert handlingsplaner/ veiledere for å håndtere skolefravær, for å finne ut om dette har hatt effekt på fullføringsprosenten for de ulike kommunene over en tidsperiode.

Avslutningsvis er jeg glad for at jeg har fått muligheten til å fordype meg i dette temaet. Jeg har gjort erfaringer og lært mye om problematisk skolefravær. Det har betydning for den enkelte, deres familier og også for samfunnet at vi er i stand til å håndtere problematisk skolefravær. Kunnskapen jeg har fått gjennom denne studien vil jeg ta med meg videre både som yrkesutøver og menneske.

6. Referanser

- Bjordal, I. & Vigran, H. (2012). *Tidlig intervensjon i arbeid med skolevegring*.
Spesialpedagogikk 4, 30-37. Hentet 14.april 2018 fra
<https://utdanningsforskning.no/artikler/tidlig-intervensjon-i-arbeid-med-skolevegring/>
- Bredesen, A. M. & Kvilhaug, G. (2017). *Tilbake til skolen*. Holmestrand: Statped.
Hentet 12.november 2018 fra <http://www.statped.no/>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge, MA: Havard University press.
- Bø, I. (1989). *Barnet og de andre: Nettverk som pedagogisk og sosial ressurs*. Tano.
- Ek, H. & Eriksson, R. (2013). Psychological Factors Behind Truancy, School Phobia, and School Refusal: A Literature Study. *Child and Family Behavior Therapy*, 35(3), 228-248. <https://doi:10.1080/07317107.2013.818899>
- Endringslov til opplæringsloven. (2017). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-2017-08-01-711). Hentet fra <https://lovdata.no/>
- FNs barnekonvensjon. (1989). Hentet 20.november 2018 fra <https://www.fn.no/Om-FN/Avtaler/Menneskerettigheter/Barnekonvensjonen>
- Friberg, P., Karlberg, M., Lax, I. S. & Palmer, R. (2015). *Hemmasittare och vägen tillbaka. Insatser vid långvarig skolfrånvaro*. Colombus Förlag.
- Frostad, P. & Pijl, S. J. (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 15-30.
<https://doi.org/10.1080/08856250601082224>
- Frostad, P., Pijl, S. J. & Mjaavatn, P. E. (2015). Losing All Interest in School: Sosial Participation as a Predictor of the Intention to Leave Upper Secondary School Earley. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(1), 110-122.
<https://dx.doi.org/10.1080/00313831.2014.904420>
- Grøholt, B., Sommerschild, H. & Garløv, I. (2008). *Lærebok i barnpsykiatri* (4.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Havik, T. (2018). *Skolefravær. Å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Havik, T., Bru, E. & Ertesvåg, S. (2014). Parental Perspectives of the role of school factors in school refusal. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 19(2), 131-153.
<https://dx.doi.org/10.1080/13632752.2013.816199>
- Helsedirektoratet. (2010). *Fysisk aktivitet og psykisk helse*. Oslo: Helsedirektoratet. Hentet 7.oktober 2018 fra www.regjeringen.no/
- Hernes, G. (2010). *Gull av gråstein-Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring*. Oslo: Fafo. Hentet 10.januar 2019 fra <https://www.fafo.no/index.php/zoo-publikasjoner/fafo-rapporter/item/gull-av-grastein>
- Holden, B. & Sällman, J.-I. (2010). *Skolenekting. Årsaker, kartlegging og behandling*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Holterman, S. & Skjong, H. (2018). 22.000 skolebarn er borte i minst en måned. *Utdanningsnytt.no*. Hentet 30.juni 2018 fra <https://www.utdanningsnytt.no/hjemmebarna/>
- Ingul, J. M., Klöckner, C. A., Silverman, W. K. & Nordahl, H. M. (2012). Adolescent school absenteeism: modelling social and individual risk factors. *Child and Adolescent Mental Health*, 17(2), 93-100. <https://doi:10.1111/j.1475-3588.2011.00615x>
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tuft, P. A. (2011). *Forskningsmetode for økonomiske-administrative fag* (3.utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Kalleberg, R., Balto, A., Cappelen, A., Nagel, A. H., Nymo, H. S., Rønning, H. & Nagell, H.W. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi*. Oslo: Forskningsetiske komiteer.
- 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. (2008a). School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical Psychology Review*, 28, 451-471.
<https://doi:10.1016/j.cpr.2007.07012>

- Kearney, C. A. (2008b). 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>
- Kearney, C. A. & Albano, A. M. (2004). The Functional Profiles of School Refusal Behavior. Diagnostic Aspects. *Behavior modification*, 28(1), 147-161.
<https://doi:10.1177/0145445503259263>
- Kearney, C. A. & Graczyk, P. (2014). A Response to Intervention Model to Promote School Attendance and Decrease School Absenteeism. *Child Youth Care Forum*, 43, 1-25.
<https://doi.1007/s10566-013-9222-1>
- Kearney, C. A. & Silverman, W. K. (1999). Functionally Based Prescriptive and Nonprescriptive Treatment for Children and Adolescents With School Refusal Behavior. *Behavior Therapy*, 30, 673-695.
- Kleven, T. (2008). Validity and validation in qualitative and quantitative research. *Nordisk Pedagogik*, 28, 219-233.
- Kleven, T. A. (Red.). (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2.utg.). Oslo: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag-Fordypning-Forståelse- En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St.nr.28). Hentet 20.september 2018 fra
<https://www.regjeringen.no/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lassen, L. (2014). *Rådgivning: Kunsten å hjelpe og sikre vekstfremmende prosesser* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lindgren, B. (1974). *Superhemmelig 71*. Oslo: Gyldendal Tiden.
- Løvereide, S. (2011). Forskning om skolevegring. *Spesialpedagogikk*, 4, 18-25.
- Nordahl, T., Sørli, M-A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge: teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NOVA, Velferdsforskningsinstituttet. (2018). *Ungdata*. Hentet 9.januar 2019 fra
<https://www.ungdata.no/Venner/Ensomhet>

- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* (2.utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Olsen, M. & Holmen, L. (2018). *Tett på. Frafall i skolen og psykisk helse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Reid, K. (1999). *Truancy and Schools*. London and New York: Routledge.
- Reid, K. (2012). The strategic management of truancy and school absenteeism: finding solutions from a national perspective. *Educational review*, 64(2), 211-222.
<https://doi:10.1080/00131911.2011.598918>
- Reinecker, L., Jørgensen, P. S. & Skov, S. (2014). *Den gode oppgaven. Håndbok i oppgaveskriving på universitet og høyskole* (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Rindal Endresen, K. & Nilsen, W. (2006). *Norge: NRK Nyheter*. Hentet 25.august 2018 fra <https://www.nrk.no/norge/fa-far-hjelp-for-skolevegring-1.518677>
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Silverman, D. (2014). *Interpreting Qualitative data: Methodes for Analysing Talk, Text and Interaction* (5.utg.). London: SAGE Publication Ltd.
- Sykehuset Østfold. (2016). *Behandlinger: Sykehuset Østfold*. Hentet 14.november 2018 fra <https://sykehuset-ostfold.no/behandling/psykoedukasjon?language=1044&behandling=Poliklinisk+behandling+i+psykisk+helsevern>
- Syrstad, L. J. (2017). *Bekymringsfullt fravær i grunnskolen-En kvalitativ undersøkelse av ulike aktørers vurderinger av tiltak*. (Mastergradsavhandling). Norges tekniske-naturvitenskapelige universitet. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/>
- Tangen, R. (2012). Retten til utdanning for alle. I E. Befring & R. Tangen, *Spesialpedagogikk* (5.utg.). Oslo: Cappelen Damm as.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3.utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Utdanningsdirektoratet. (2016). *Barn som ikke møter på skolen- for skoler og skoleiere*. Hentet 7.oktober 2028 fra <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/etter-tema/Skoleeiers-ansvar/barn-som-ikke-moter-pa-skolen---forskoler-og-skoleiere>

7. Vedlegg

7.1 Vedlegg 1

Bente Vereide

Erfaringsbasert master

NTNU

Intervjuguid

Presentere meg selv, utdanning, jobberfaring, student Erfaringsbasert master i spesialpedagogikk. Master om skolefravær. Jobber som spesialpedagog på en ungdomsskole og som veileder i en barnehage. Har jobbet 15 år med et spesialpedagogisk tilbud på egen gård. Møtte da flere elever som klarte å fullføre fordi de fikk alternative dag på gården. Bakgrunn for min interesse for skolefravær.

Formålet med intervjuet

Jeg ønsker å identifisere god praksis i arbeidet med skolefravær og være med å spre denne kunnskapen videre. Forskning indikerer at skolene trenger mer kunnskap slik at de kan igangsette tiltak og forebygge skolefravær.

Hovedfokus i min master vil være på hvordan vi kan hjelpe elever som har utviklet problematisk fravær.

-Ønsker å lære om tiltak

Informasjonsskrivet:

-to endringer: at det ikke snakkes om konfidensielle opplysninger og kontaktinformasjon NSD.

-Anonymitet, ikke bruke deres navn i intervjuet. Ute etter gruppens stemme!

-Intervjuet tas opp, transkriberes, kategoriseres og analyseres. Opptakene slettes ved prosjektets slutt i juni 2019.

-Godkjenning fra NSD-ta med!

-Samtykkeerklæring: gjennomgå skjema og få signaturer og kopi til hver deltaker.

-Lydopptak; på egen enhet som lagres separat fra pc med kontaktinfo. Minne om at informantene ikke må snakke om konfidensielle opplysninger.

-Rett til å avbryte intervjuet når som helst.

-Tilbakemelding av resultater, får master tilsendt dersom dere ønsker det.

- Noe dere lurer på før vi starter lydopptaket?

- Varighet ca. en time.

(mobil lydløs) Vil også notere litt underveis.

Da starter vi lydopptaket!

Stikkord til intervjuguiden.

-Takke for at jeg fikk komme og deres for positive respons på min henvendelse.

-Si hvordan du legger opp intervjuet/ hva som skal skje:

Det er et semistrukturert intervju hvor jeg har noen spørsmål/ temaer jeg vil vi skal snakke om. Dere får to innledende spørsmål, og så hovedspørsmålet som går på tiltak. Der er det deres stemmer som skal komme fram. Jeg håper at dere skravler i vei. Blir det stille kommer jeg med tilleggsspørsmål. Det er gruppens samlede erfaringer som jeg er ute etter!

Problemstilling

«Hvilke erfaringer har PPT- ansatte med å hjelpe elever som sliter med skolefravær».

Men først:

Spørsmål:

- Kan dere si noe om utdanning eller bakgrunnen deres, og hvor lenge dere har jobbet i PPT? (IKKE NAVN)
- Hva er deres forståelse av begrepet problematisk skolefravær?
- Hvilke erfaringer har dere med å hjelpe elever som sliter med skolefravær?
- I veilederen legger dere vekt på helhetsperspektivet i arbeid med skolefravær. Kan dere si litt om hvorfor dette er viktig?

Tilleggsspørsmål

Tiltak i forhold til:

Individuelle utfordringer

- Diagnoser, psykisk sårbarhet, lærevansker, prestasjonsvansker, sosiale utfordringer, mm.

Familiefaktorer

- Psykiske lidelser, rus, dårlig økonomi, vold, overgrep, skilsmisse, konflikter, utdanning og holdning til utdanning, overbeskyttelse, samspillsvansker, mm.

Faktorer i skolemiljøet

- Utrygt læringsmiljø, uforutsigbart, disiplinproblemer, lite støtte, dårlig relasjon til lærere og medelever, mobbing, faglig vansker, overgangssituasjoner, fraværsrutiner, samarbeid hjem/skole

Andre faktorer i miljøet

- Forhold som er mer attraktive, pc, spill, kjøpesenter, bomiljø, tilgang på helse og servicetilbud, mm.

Dokumentert fravær/ udokumentert fravær?

Tiltak kontra forebyggende tiltak?

Tverrfaglig samarbeid

- Hvem bør bistå i arbeidet med problematisk skolefravær?
- Deres erfaringer med tverrfaglig samarbeid?

Avslutning

Er det noe dere vil tilføye?

Er det noe dere føler at vi ikke har belyst?

Tusen takk for at dere ville dele av deres erfaringer, og at dere satte av tid til å delta i mitt forskningsprosjekt!

Gave: Kurv fra bærpressa og ettersending av master dersom dere ønsker den.

Bare å ta kontakt dersom dere ønsker å tilføye noe eller det er andre ting.

7.2 Vedlegg 2

NSD Personvern

22.10.2018 11:09

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 818176 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 22.10.2018, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 20.06.2019.

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 finner 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: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), 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.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Lisa Lie Bjordal

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

7.3 Vedlegg 3

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Problematisk skolefravær”?

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

Formål

Mitt navn er Bente Vereide. Jeg tar Erfaringsbasert master i spesialpedagogikk ved NTNU. Som spesialpedagog på ungdomstrinnet har jeg møtt elever som har utfordringer med skolefravær. Jeg opplever at det er behov for økt kompetanse på dette feltet både på egen skole, i egen kommune og ellers. Dette er noe jeg ønsker å bidra med gjennom min master. Jeg ønsker å identifisere god praksis i arbeidet med skolefravær og være med å spre denne kunnskapen videre. Forskning indikerer at skolene trenger mer kunnskap slik at de kan igangsette tiltak og forebygge skolefravær. Det er få nasjonale retningslinjer, og de fleste tiltak mot fravær bygger på lokale initiativ.

Hovedfokus i min master vil være på hvordan vi kan hjelpe elever som har utviklet problematisk fravær, og på hvilke tiltak som kan bidra til å få disse elevene tilbake til skolen.

Problemstilling: «Hvilke erfaringer har PPT ansatte med å hjelpe elever som sliter med skolefravær».

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Jeg tar Erfaringsbasert master i spesialpedagogikk ved NTNU og min veileder er professor Per Frostad.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

For å finne deltakere til mitt forskningsprosjekt har jeg søkt på internett etter handlingsplaner/veiledere for problematisk skolefravær. Da fant jeg at deres PPT kontor har utviklet en handlingsplan, og dette har gjort meg nysgjerrig på de erfaringene dere besitter i arbeidet med skolefravær.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg ønsker å ha et gruppeintervju med 3-4 informanter. Intervjuet vil vare ca.60 minutter. Det vil være et åpent intervju hvor jeg vil bruke en intervjuguid med stikkord som kommer som innspill for å holde dialogen i gang. Intervjuet vil i hovedsak handle om tiltak ved problematisk skolefravær. Jeg minner informantene om at de ikke må komme inn på taushetsbelagte opplysninger i intervjuet.

Det vil bli gjort lydopptak av intervjuet og jeg vil ta notater underveis. Jeg bruker lydopptak fordi jeg i intervjusituasjonen ønsker å være fokusert på informantene og hva de formidler mer enn på å notere. Lydopptaket vil bli transkribert og deretter kategorisert og analysert.

Jeg ønsker å foreta intervjuet i begynnelsen av november, og vi kan sammen bli enige om tid og sted dersom dere ønsker å delta.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er kun min veileder Per Frostad ved NTNU og jeg som vil ha tilgang til opplysninger om deltakerne.

Lydopptak vil bli gjort på egen enhet som vil være innelåst og utilgjengelig for andre. Under lydopptakene vil vi ikke benytte navn på informantene, men en bokstav for å skille informantene fra hverandre. Kontaktinformasjon og lydopptak vil bli oppbevart separat og innelåst.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes ca. 20.6.2019. Ved prosjektets slutt slettes alle lydopptak og kontaktinformasjon om deltakerne.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS har mottatt min søknad om behandling av personopplysninger i dette prosjektet. Jeg venter på tilbakemelding fra dem, men likevel har jeg fått klarsignal fra veileder på å kunne sende ut denne forespørselen. Tilbakemelding fra NSD vil foreligge ved eventuelt intervju.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

NTNU ved professor Per Frostad:

Mail: per.frostad@ntnu.no

Mobil: 73551151

Student: Bente Vereide

Mail: benteve@ntnu.no

Mobil: 99040250

NSD-Norsk senter for forskningsdata AS,

Mail: personverntjenester@nsd.no

Tlf.: 55582117

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
Professor Per Frostad NTNU

Student
Bente Vereide

Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæringen underskrives før vi holder intervjuet. Informant vil få kopi av underskrevet samtykkeerklæring. Informasjon om prosjektet er mottatt i forkant ved henvendelse om deltakelse i prosjektet.

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Skolefravær», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i gruppeintervju.
- Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 20.6.2019.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

