

Vilde Ivana Åsheim

Ufrivillig skolefravær

En kvalitativ intervjustudie av PPT´ s arbeid for å hjelpe elever som strever med ufrivillig skolefravær på grunnskolenivå

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Veileder: Anne Sofie Samuelsen

April 2023



NTNU

Kunnskap for en bedre verden

Vilde Ivana Åsheim

Ufrivillig skolefravær

En kvalitativ intervjustudie av PPT´ s arbeid for å hjelpe elever som strever med ufrivillig skolefravær på grunnskolenivå

Masteroppgave i Spesialpedagogikk
Veileder: Anne Sofie Samuelsen
April 2023

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Formålet med dette forskningsprosjektet har vært å undersøke hvordan ansatte i pedagogisk-psykologisk-tjeneste (PPT) arbeider for å hjelpe elever som strever med skolefravær. Oppgavens overordnede problemstilling er som følger: «*Hvordan arbeider PPT i fire norske kommuner for å hjelpe elever med ufrivillig skolefravær på grunnskolenivå med å mestre skolehverdagen?*».

Studien er basert på en kvalitativ metodisk tilnærming, hvor jeg har benyttet intervju som datainnsamlingsmetode. De fire intervjupersonene er alle ansatt i PPT, men i ulike kommuner. De har ulik bakgrunn, erfaring og fartstid i tjenesten. I arbeidet med analyse kom jeg fram til tre hovedkategorier: forståelse av skolevegring som begrep, tiltak mot skolevegring og samarbeid om skolevegring. De tre hovedkategoriene har også blitt delt inn i tilhørende underkategorier: årsaker til skolevegring, utarbeiding av tiltak – kartlegging, iverksetting av tiltak, PPT´s rolle og tverrfaglig samarbeid.

Studiens hovedfunn viser at samtlige intervjupersoner mener at skolevegringsbegrepet er negativt ladet og plasserer «skyld» hos eleven. Av den grunn foretrekker intervjupersonene andre begrep, som for eksempel ufrivillig skolefravær. Likevel knytter de fire intervjupersonene begrepet skolevegring opp mot fravær i skolen. Videre kommer det frem at årsakene til skolefravær kan være mange og sammensatte. Det kan ta tid før en klarer å fange opp årsakene, og årsakene er ofte tredelt. Årsakene kan være knyttet til eleven selv, familien og skolen. I tillegg kommer det frem at årsakene også kan skyldes faktorer i fritiden.

Funnene fra datainnsamlingen viser at det er nødvendig å avdekke årsakene til fraværet før en finner ut hvilke tiltak som kan iverksettes. Grundig kartlegging er derfor av betydning, siden tiltakene blir basert på årsakene til skolefraværet. Det blir belyst tiltak både på system- og individnivå. PPT´s arbeid med veiledning, støtte og kompetanseheving innad i skolene kan ses på som et forebyggende tiltak. Videre kan arbeid med fraværsregistrering, gode relasjoner og et godt klassemiljø anses som forebyggende tiltak. Intervjupersonenes utsagn viser at det vil være nødvendig også med tiltak tilpasset enkelteleven, altså individrettet arbeid. Et hovedfunn er å lytte til eleven i forhold til ønsker om tiltak. Elevstemmen trekkes frem som viktig også når det gjelder å øke intensiteten i tiltakene, eller legge til flere tiltak. Det er viktig at eleven henger med. Samarbeid skole-hjem og foreldreinvolvering er viktig, og det blir fremhevet at de beste tiltakene oppstår gjennom et godt tverrfaglig samarbeid mellom laget rundt eleven.

Abstract

The purpose of this research project has been to investigate how employees in the educational-psychological service (PPT) work to help students who struggle with school absence. The overarching research question is as follows: *"How does PPT work in four Norwegian municipalities to help pupils with involuntary school absences at the primary school level to master their school life?"*.

The study is based on a qualitative methodological approach, where I have used interviews as a data collection method. The four interviewees are all employed in PPT but in different municipalities. They have different backgrounds, experiences, and length of service. In the work with analysis, I came up with three main categories: understanding of school refusal as a concept, measures against school refusal, and cooperation on school refusal. The three main categories have also been divided into associated subcategories: causes of school refusal, development of measures - mapping, implementation of measures, PPT's role, and interdisciplinary collaboration.

The main findings of the study show that all interviewees believe that the term "school refusal" is negatively charged and places "blame" on the student. For this reason, the interviewees prefer other terms, such as involuntary absenteeism. However, the four interviewees associate the term school refusal with absenteeism in school. Furthermore, it emerges that the causes of absenteeism can be many and complex. It may take time to identify the causes, and the causes are often threefold. The causes may be related to the student themselves, their family, and the school. In addition, it is revealed that the causes may stem from factors in their free time.

The findings from the data collection show that it is necessary to uncover the reasons for the absence before determining which measures can be implemented. Thorough mapping is therefore important, as the measures are based on the causes of absenteeism. Measures are highlighted on both a systemic and individual level. PPT's work with guidance, support, and skills development within schools can be seen as a preventive measure. Furthermore, work with absence registration, good relationships, and a good classroom environment can be considered preventive measures. The interviewees' statements show that it will also be necessary to have measures tailored to the individual student. A key finding is to listen to the student in terms of their desired measures. The student's voice is also highlighted as important when it comes to increasing measures or adding even more. It is important that the student keeps up. Collaboration between school-home and parental involvement is important. It is emphasized that the best measures arise through good interdisciplinary cooperation between the team around the student.

Forord

Endelig skal masteroppgaven leveres. Inkludert ett års permisjon, går mitt liv som student mot slutten etter seks år. De siste årene som masterstudent i spesialpedagogikk ved NTNU i Trondheim. Det har vært noen lærerike, givende og til tider utfordrende år. Jeg har lært utrolig mye om meg selv og jeg har fått verdifull erfaring som jeg gleder meg til å ta med meg videre inn i arbeidslivet.

Arbeidet med denne masteroppgaven hadde først og fremst ikke vært mulig uten de fire som stilte opp på intervju, så tusen takk for tiden deres. Jeg vil også rette en stor takk til min veileder Anne Sofie Samuelsen. Takk for at du har vært tilgjengelig hele veien, takk for gode tilbakemeldinger og råd. Videre ønsker jeg å takke mine medstudenter, selv om de ble ferdig året før meg. Studietiden hadde ikke blitt den samme uten dere. Og til sist, en stor takk til familien. Tusen takk!

Trondheim, april 2023

Vilde Ivana Åsheim

Innhold

Figurer.....	x
1 Innledning.....	11
1.1 Bakgrunn	12
1.2 Formål og problemstilling	12
1.3 Oppgavens oppbygning.....	13
2 Litteraturgjennomgang	14
2.1 Lovverket – rett og plikt til opplæring.....	14
2.2 Pedagogisk-psykologisk tjeneste.....	14
2.2.1 Den spesialpedagogiske tiltakskjeden	15
2.2.2 Tverrfaglig samarbeid	16
2.2.3 Samarbeid skole-hjem og skolefraværsteam.....	18
2.3 Skolefravær og skolevegring.....	18
2.3.1 Risikofaktorer knyttet til skolevegring.....	19
2.4 Tiltak mot skolevegring.....	20
2.4.1 Nivå 1 – Generelle tiltak.....	21
2.4.2 Nivå 2 – Målrettet intervensjon.....	22
2.4.3 Nivå 3 – Intensiv intervensjon.....	23
3 Forskningsmetode.....	24
3.1 Valg av forskningsmetode og litteraturgrunnlag.....	24
3.1.1 Det kvalitative forskningsintervju.....	24
3.1.2 Vitenskapsteoretisk tilnærming	25
3.1.3 Forforståelse og bakgrunn	26
3.2 Kvalitet i forskning	26
3.2.1 Reliabilitet (pålitelighet)	26
3.2.2 Gyldighet (validitet)	27
3.2.3 Overførbarhet (generalisering)	27
3.2.4 Etske hensyn.....	28
3.4 Min forskningsprosess.....	28
3.4.1 Rekruttering av intervjupersoner	28
3.4.2 Presentasjon av intervjupersoner.....	29
3.4.3 Utforming av intervjuguide	30
3.4.5 Etterarbeid og transkripsjon.....	31

3.4.6 Analyse og koding	32
4 Presentasjon og drøfting av funn	33
4.1 Skolevegring	33
4.1.1 Forståelse av skolevegring som begrep	33
4.1.2 Årsaker til skolevegring	34
4.2 Tiltak mot skolevegring	36
4.2.1 Utarbeiding av tiltak – kartlegging	36
4.2.2 Iverksetting av tiltak	37
4.3 Samarbeid om skolefravær	41
4.3.1 PPT´s rolle	42
4.3.2 Tverrfaglig samarbeid	43
5 Oppsummering og avslutning	46
5.1 En avsluttende kommentar	48
5.2 Videre forskning	48
Referanser	49
Vedlegg	52

Figurer

Figur 1: Kartleggingshjulet (Knudsmoen, Forfang & Nordahl, 2015)	15
Figur 2: Tiltakspyramiden (basert på Kearney & Graczyk, 2014)	21

1 Innledning

Elever i 10. trinn hadde i snitt seks dager og fem timer fravær i løpet av skoleåret 2018-2019. 14 prosent hadde mer enn 15 dager fravær, og det er lite som skiller mellom fraværet til gutter og jenter (Utdanningsdirektoratet, 2020). Endringer i fraværsreglene under koronapandemien fører til at det ikke er mulig å si noe om elevens reelle fravær i skoleårene 2019-2020 til 2021-2022. Likevel holder andelen av elever som blir stående uten vurderingsgrunnlag seg stabil (Utdanningsdirektoratet, 2022b). Ifølge Meld. St. 6: Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehagen, skole og SFO (2020) vil mange elever med høyt fravær i grunnskolen fortsette på samme måte når de starter i videregående opplæring. Høyt fravær kan få konsekvenser, gjøre det utfordrende å fullføre videregående opplæring og noen kan også utvikle skolevegring. I løpet av fem år er det én av fire som ikke fullfører videregående skole. Elever med fravær vil naturligvis gå glipp av mye av opplæringen, i tillegg kan de risikere å falle utenfor det sosiale fellesskapet.

Det finnes mange ulike definisjoner på skolefravær; udokumentert eller ugyldig, dokumentert eller gyldig, bekymringsfullt, alvorlig, langvarig og stort. Andre begrep og definisjoner kan være; dropout, frafall, skolenekting, skolefobi, separasjonsangst, skolevegringsatferd og skolevegring (Havik, 2018). Skolefravær kan bli sett på som et problem når elever har minst ti fraværsdager i løpet av femten uker av et skoleår eller har mer enn 25 prosent fravær i minst to uker. Skolefraværet kan også anses som et problem dersom elever har utfordringer med å delta i timene i minst to uker, samt betydelige utfordringer innenfor elevens eller familiens daglige rutiner (Kearney, 2008a). Ifølge Havik (2018) blir skolefravær definert ut fra hvor mange skoletimer eller undervisning en elev har gått glipp av, eller i hvilken grad det er utfordrende for eleven å være på skolen. En skiller også mellom elev- og foreldremotivert fravær, der førstnevnte blant annet kan innebære skulk og skolevegring. Imidlertid kan også skolefravær trigges av forhold i skolen, eksempelvis mobbing, utrygt læringsmiljø og høyt stress relatert til fag. Av den grunn kan også skolen spille en stor rolle i utviklingen av skolefraværspromatikken, og en kan dermed si at årsakene kan være sammensatte og komplekse. Spesielt når skolefraværet har vart over tid, er det et fagfelt med stor kompleksitet. Derfor kan det være utfordrende å finne årsakene til fraværet, som kan føre til at tiltak blir iverksatt for sent (Havik, 2018).

Skolevegring kan beskrives som elever som gjerne vil på skolen, men ikke klarer. Elever med skolevegring liker ofte skolen, er motivert og har lyst til å være på skolen (Havik, 2018). King & Bernstein (2001) definerer skolevegring som utfordringer med å møte på skolen som følge av et emosjonelt ubehag. Skolevegrere har ofte angstrelaterte og fysiologiske symptomer, samt er mer emosjonelt sensitive enn elever som skulker. Skolevegring kan også defineres som; elever som har en motvilje mot å gå på skolen, elever som vanligvis er hjemme i skoletiden, elever som blir følelsesmessig opprørt ved å tenke på skolen og der foreldrene har prøvd å få barnet på skolen uten å lykkes. Tidlige tegn som kan vise seg hos barn som vegrer seg for skolen er at de ofte kan klage på hodepine, magevondt eller kvalme. Disse somatiske og psykosomatiske plagene går som regel over så snart de får vite at de slipper skolen (Berg, Nichols & Pritchard, 1969; Havik, 2018).

1.1 Bakgrunn

Gjennom spesialpedagogikkstudiet ved NTNU har jeg vært i praksis i pedagogisk-psykologisk-tjeneste (PPT), og på femte trinn på en barneskole. I begge praksisperiodene fikk jeg innsyn i hvordan spesialpedagoger og lærere arbeidet med skolefravær og skolevegring. Umiddelbart vokste det frem en interesse for tema, og jeg fant fort ut at jeg ønsket å fordype meg i skolefravær i min avsluttende masteroppgave. I praksis erfarte jeg at årsakene til fravær i skolen ofte er sammensatt og kompleks, noe som er en av grunnene til at jeg ønsker å belyse temaet ytterligere. I tillegg har jeg sett dette på nært hold i min egen skolegang, hvor det har vært flere tilfeller av elever som har falt utenfor eller sluttet å komme på skolen både i grunnskolen og den videregående skolen.

En annen grunn til at jeg ønsker å forske på skolefraværproblematikken, er for å øke forståelsen for hvordan en kan hjelpe disse elevene på best mulig måte. Etter mine praksisperioder sitter jeg igjen med et inntrykk av at mange syns det er utfordrende å vite hvordan en kan hjelpe elever som strever med fravær – og lurer derfor på om det er noe skolen, lærere, foresatte, PPT og andre støtteinstanser kan gjøre for disse elevene? Jeg opplever at det er behov for mer kunnskap og forståelse for hvordan en kan hjelpe elever med skolefravær og skolevegring både på skolenivå, i PPT og innenfor støttesystemet generelt. Nettopp dette håper jeg min masteroppgave kan bidra til.

1.2 Formål og problemstilling

Formålet med denne masteroppgaven er å undersøke årsakene til ufrivillig skolefravær. Jeg ønsker å få innsikt i hvordan PPT forstår sin rolle i saker som omhandler skolefravær og skolevegring, hvordan de samarbeider med andre instanser og ikke minst hvilke tiltak de setter inn for å forsøke å hjelpe elever som strever med fravær. Oppgavens problemstilling er derfor som følger:

«Hvordan arbeider PPT i fire norske kommuner for å hjelpe elever med ufrivillig skolefravær på grunnskolenivå med å mestre skolehverdagen?»

I tillegg til denne overordnede problemstillingen har det blitt utarbeidet noen underordnede forskningsspørsmål som kan bidra til å belyse problemstillingen:

1. *Hvilken forståelse og definisjon av begrepet skolevegring har ansatte i PPT?*
2. *Hvilke tiltak mot skolevegring kjenner ansatte i PPT til?*
3. *Hvordan samarbeider PPT med skole og andre støttetjenester for å forebygge og avhjelpe skolevegring i grunnskolen?*

For å belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene har det blitt gjennomført en kvalitativ intervjuundersøkelse med fire ansatte i PPT i fire ulike kommuner. Det har blitt gjort en del forskning på skolevegringsfeltet både nasjonalt og internasjonalt. Sentrale forskere nasjonalt, på grunnskoleområdet, er blant annet Trude Havik og Jo Magne Ingul. Internasjonalt er forskningen til Christopher Kearney sentral innenfor skolevegringsproblematikken. I denne studien er det derfor disse forskerne som er mest fremtredende.

1.3 Oppgavens oppbygning

Denne oppgaven er delt inn i fem kapitler. I oppgavens første kapittel blir det gitt en introduksjon til skolefravær- og skolevegringsbegrepet, samt presentasjon av studiens bakgrunn, formål og problemstilling. Kapittel 2 består av en litteraturgjennomgang hvor nasjonal og internasjonal forskning og teori presenteres, som kan anses som relevant for å forsøke å belyse studiens problemstilling. Neste kapittel tar for seg studiens forskningsmetode og vitenskapsteoretiske perspektiver. I kapittel 4 vil funn fra studien presenteres og drøftes i lys av relevant teori og tidligere forskning. Til sist, i kapittel 5, gis en oppsummering og avslutning.

2 Litteraturgjennomgang

I oppgavens andre kapittel presenteres litteratur som kan være relevant for å forstå funn og drøfting. Ut fra oppgavens problemstilling som er; «Hvordan arbeider PPT i fire norske kommuner for å hjelpe elever med ufrivillig skolefravær på grunnskolenivå med å mestre skolehverdagen?», mener jeg det er relevant å belyse lovgrunnlaget når det gjelder rett og plikt til opplæring, samt beskrivelse av mandatet og rollen til pedagogisk-psykologisk tjeneste (PP-Tjenesten, PPT). Videre vil den spesialpedagogiske tiltakskjeden presenteres, der samarbeid mellom ulike instanser anses å være en sentral del av PPT´s arbeid. Fokuset på ufrivillig skolefravær gjør det naturlig å belyse teorier om hva skolefravær og skolevegring er, hvordan en kan identifisere skolevegring, risikofaktorer, samt forebygging og tiltak.

2.1 Lovverket – rett og plikt til opplæring

Både for eleven, skolen, foreldrene og støtteinstansene er lovverket sentralt. Opplæringslovens (1998) § 2-1 påpeker at alle barn og unge har rett og plikt til grunnskoleopplæring fra første til tiende trinn, og plikten kan ivaretas gjennom offentlig grunnskoleopplæring eller gjennom tilsvarende opplæring. Videre understreker opplæringsloven at foreldre eller andre omsorgspersoner kan bli straffet med bøter dersom fraværet kan føres tilbake til foreldrene, eller hvis eleven har fravær fra opplæringen uten rett til det (1998, § 2-1). Terskelen er høy for fritak fra opplæringsplikten i grunnskolen, og det er PPT som skal gjennomføre en sakkyndig vurdering for å finne ut om det er til elevens beste. Deretter må foreldrene fremlegge et skriftlig samtykke, før kommunen kan fritta en elev for opplæringsplikt (Havik, 2018).

2.2 Pedagogisk-psykologisk tjeneste

PP-tjenesten er en av flere instanser barnehager og skoler kan henvende seg til for rådgivning på kommunalt nivå. For utvikling av et inkluderende læringsmiljø anses PPT som skolens viktigste samarbeidspartner og sakkyndige instans. I tillegg til PPT kan skolen for eksempel henvende seg til skolehelsetjenesten, barneverntjenesten, barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP) og Statped. På grunn av lovpålagte føringer om tilpasset opplærings- og oppvekstmiljøer, målsettingen om den inkluderende skole og samfunnsutviklingen på generell basis anses behovet for rådgivning i skole å være både stort og økende (Vogt, 2018). Jeg vil her belyse PPT´s mandat og rolle overfor skolen.

Hver kommune i Norge skal ha en pedagogisk-psykologisk tjeneste. PPT kan organiseres kommunalt, men også i samarbeid med fylkeskommunen eller andre kommuner (interkommunalt). Tjenesten er organisert innenfor fylkeskommunen for videregående opplæring, eller som en gjennomgående tjeneste fra 0-18 år (Vogt, 2018). PPT er en sakkyndig instans som er lovpålagt å utarbeide sakkyndige vurderinger. I tillegg skal tjenesten hjelpe barnehager og skoler med kompetanse- og organisasjonsutvikling. PPT´s mandat er nedfelt i opplæringsloven § 5-6 og barnehageloven § 19 c (Opplæringsloven, 1998, § 5-6; Barnehageloven, 2005, § 19c). Videre er PPT en rådgivende tjeneste som skal hjelpe barn, unge og voksne som har en krevende oppvekst- eller opplærings situasjon (NOU 2009:22).

Ifølge opplæringsloven (1998, § 5-6) pålegges PPT to hovedoppgaver; systemarbeid og arbeid med sakkyndig vurdering. Arbeidsoppgavene til PPT er med andre ord både system- og individrettede, derfor vil det være viktig at de ulike oppgavene ses i sammenheng med hverandre. Sakens karakter og alvorlighetsgrad avgjør hvor stor del av systemet rundt eleven som involveres. For eksempel kan det i en skolefraværssak være hensiktsmessig å øke kunnskapen til medelever, lærere og foreldre. På den måten kan det bli enklere for dem å ha forståelse for skolefravær og elevens utfordringer. Et systematisk arbeid innenfor skolefraværproblematikken kan i den sammenheng være kompetanseheving av alle lærerne på hele skolen, uavhengig av eleven eller elevene det gjelder. Hensikten med PPT's systemperspektiv er at en ser eleven som en del av noe større, der eleven og systemet påvirker hverandre gjensidig (Samuelsen & Bargel, 2018).

Individrettet arbeid i PPT innebærer arbeid med sakkyndig vurdering for enkeltelever der loven krever det (Opplæringsloven, 1998, § 5-6). De individrettede oppgavene til tjenesten dreier seg som regel om bekymringer rundt utviklingen og læringen til en elev. Skolen kan ta kontakt med PPT for å drøfte anonymt før det eventuelt blir en formell sak i form av en henvisning (Utdanningsdirektoratet, 2022a). Når det gjelder arbeid med skolefravær kan eksempelvis PPT i Trondheim kommune bidra med utredning, med mål om å oppdage utløsende og/eller opprettholdende systemfaktorer for fraværet. Ved behov kan også tjenesten bidra med veiledning når det gjelder å tilrettelegge for et godt læringsmiljø for eleven det gjelder, samt utarbeide sakkyndig vurdering dersom det er behov for spesialundervisning (Trondheim kommune, u.å.a).

2.2.1 Den spesialpedagogiske tiltakskjeden

PP-tjenestens pedagogisk psykologiske arbeid innebærer at en på et kompensatorisk og forebyggende nivå ser eleven som en del av systemet hvor det lever og utvikler seg, og der systemene gjensidig påvirker hverandre (Samuelsen & Bargel, 2018).



Figur 1: Kartleggingshjulet (Knudsmoen, Forfang & Nordahl, 2015)

Den spesialpedagogiske tiltakskjeden er en samhandlingsprosess over flere ledd, som stiller krav til at aktører på ulike nivå samarbeider; kommune, skole og PPT, i tillegg til eleven selv og foresatte. Hovedfasene i tiltakskjeden kan deles opp i førtilmeldingsfasen, tilmeldingsfasen, utrednings- og tilrådningsfasen, vedtaksfasen, planleggings- og gjennomføringsfasen og vurderingsfasen (Nilsen & Herlofsen, 2019). Kartleggingshjulet opererer etter kunnskapsløftet 2006. I 2020 kom det en ny læreplan, men jeg velger likevel å belyse kartleggingshjulet i oppgaven siden den forklarer tiltakskjeden på en enkel og forståelig måte.

I førtilmeldingsfasen, på høyre side i kartleggingshjulet, vurderer lærerne og melder fra til rektor dersom det er behov for spesialundervisning. Skolen har ofte et spesialpedagogisk team, eller ressursteam, som drøfter saken. Skolen skal først prøve ut om de kan hjelpe eleven gjennom en mer tilpasset ordinær opplæring (Nilsen & Herlofsen, 2019). En sentral del i dette arbeidet skjer nå i samarbeid med PPT, etter anbefalinger i Meld. St. 6 (2020). Tverrfaglig samarbeid vil jeg komme tilbake til senere i kapitlet. Også opplæringsloven belyser at skolen skal tilpasse den ordinære undervisningen (1998, § 5-6), og belyser samtidig at eleven og foreldrene også kan ta initiativ til spesialundervisning. I tilmeldingsfasen, på venstre side i kartleggingshjulet, melder skolen saken til PPT for sakkyndig vurdering dersom skolen ikke klarer å gi eleven tilpasset opplæring som sikrer et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen (Nilsen & Herlofsen, 2019). Ifølge opplæringsloven (1998, § 5-6) skal det innhentes samtykke fra eleven eller foreldrene før saken blir meldt til PPT. I neste fase, utrednings- og tilrådningsfasen, utarbeider PPT en sakkyndig vurdering. Dette har sammenheng med opplæringslovens (1998, § 5-3) krav om at det foreligger en sakkyndig vurdering før det blir tilrådd spesialundervisning. Det sakkyndige utredningsarbeidet innebærer i kartleggingsfasen gjennomgang av rapport fra skolen og samtaler med elev, foreldre, skole og evt. andre instanser. PPT's egne kartlegginger, tester, observasjoner og undersøkelser gjort av andre kommunale og regionale støttetjenester kan også være en sentral del av dette arbeidet (Nilsen & Herlofsen, 2019).

Videre i vedtaksfasen fattes enkeltvedtak om spesialundervisning etter opplæringslovens (1998) § 5-1 for elever som ikke har eller kan få et tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet. Enkeltvedtaket danner grunnlaget for utforming av en individuell opplæringsplan (IOP) som utarbeides og gjennomføres i planleggings- og gjennomføringsfasen (Nilsen & Herlofsen, 2019). Opplæringsloven (1998, § 5-5) krever at elever som får spesialundervisning skal ha en IOP som viser mål for og innholdet i opplæringen, samt hvordan den skal gjennomføres. I vurderingsfasen utarbeider skolen en rapport hvor spesialundervisningen vurderes både underveis og årlig. Den årlige rapporten kan være et hjelpemiddel til å varsle om eventuelle endringer i elevens behov, uavhengig om behovet har økt, avtatt eller endret karakter (Nilsen & Herlofsen, 2019).

2.2.2 Tverrfaglig samarbeid

Med sikte på et helhetlig og samordnet hjelpetiltak rundt barn og ungdom, kan ulike former for tverrfaglig samarbeid mellom yrkesgrupper innad i skolen og tverretattlig samarbeid mellom skolen og eksterne hjelpeinstanser utgjøre en vesentlig del av tjenestens arbeid. Også eleven selv og de foresatte skal være en naturlig del av samarbeidet hvor de får være aktive og medvirkende. Tverrfaglig samarbeid kan være samarbeid innenfor personalgruppa eller i samme etat, og vil dermed ofte innebære at flere etater er involvert. Samarbeidet vil naturligvis fokusere på utvikling og

gjennomføring av helhetlige planer for tiltak til elevens og familiens beste, og kan derfor ha flere kjennetegn. Deriblant prinsippet om medvirkning, fordeling av ansvar, deltakerne må søke felles forståelse for mål og sentrale oppgaver, samt forholde seg til lovverk og ressurser fra flere sektorer (Vogt, 2018).

I samarbeid med det lokale støttesystemet, skal skoler være rustet til å møte mangfoldet blant elever. Det lokale støttesystemet til skolen kan for eksempel være PPT og helsetjenesten, der samarbeidet vil bestå av å yte tjenester til barn og unge med ulike behov. Samarbeid mellom skoler og andre kommunale tjenester kan bedre sammenhengen mellom tilbudene (Kunnskapsdepartementet, 2020). Opplæringsloven (1998, § 15-3) påpeker at skolen skal samarbeide med relevante kommunale tjenester om vurdering og oppfølging av barn og unge med personlige, helsemessige, sosiale eller emosjonelle vansker. Et samarbeid mellom lærere og PP-rådgivere kan være spesielt nyttig når det gjelder å utvikle praksisen skolen utøver. Målet kan være å utvinne ny kunnskap, utvikle praksisen eller til og med endre praksisen (Moen, Rismark, Samuelsen & Sølvberg, 2018). Opplæringslovens (1998) § 5-6 stiller krav om samarbeid mellom skole og PPT når det gjelder arbeid med organisasjonsutvikling. Det blir også understreket at de skal samarbeide for å tilrettelegge opplæringen for elever med særlige behov.

Meld. St. 6 (2020) påpeker at PPT er en viktig del av laget rundt eleven, og anbefaler et samarbeid mellom ulike profesjoner og tjenester. På lokalt nivå kan PPT samarbeide med barneverntjenesten, helsetjenesten og/eller fysioterapitjenesten. På regionalt og statlig nivå kan det være samarbeid med Statped eller spesialisthelsetjenesten, som for eksempel BUP (Kunnskapsdepartementet, 2020; NOU 2009:22). Ulike grader av samarbeid mellom hjelpetjenester kan med fordel iverksettes for å fremme elevenes mestring av både skolehverdagen og eget liv (Samuelsen & Bargel, 2018). Relevante støtteinstanser i skolefravær- og skolevegringssaker kan være PPT, skolehelsetjeneste, spesialisthelsetjeneste og barneverntjeneste. Dersom elever har vært lenge borte fra skolen og det ikke har blitt framgang til tross for tiltak, vil et slikt tverrfaglig samarbeid være særlig viktig (Havik, 2018). PPT's mandat har allerede blitt belyst, derfor vil jeg gjøre kort rede for de andre aktuelle støtteinstansene i det tverrfaglige samarbeidet.

Gjennom deltakelse i planarbeid og tilstedeværelse på skolen har skolehelsetjenesten en viktig rolle som støttespiller og bidragsyter i skolens arbeid. Tjenesten skal i tillegg foreta helseundersøkelser, noe som innebærer individuell rådgivning om helsespørsmål innenfor blant annet emosjonelle utfordringer. Videre skal tjenesten samarbeide med skolen og andre hjelpeinstanser om hjelp til elever med spesielle behov (Vogt, 2018). Skolehelsetjenesten skal bidra med råd og informasjon om elevers psykiske og fysiske helse, og ved behov sørge for kontakt med andre spesialister. Noen elever må henvises til BUP for utredning og behandling med samtaler, terapi, forskjellige aktiviteter og medisiner. Dersom PPT ikke har ansatt psykolog, kan ikke tjenesten henviser direkte til BUP, derfor er det vanligvis lege som henviser. Skolefravær og skolevegring gir ikke rett til nødvendig hjelp i spesialisthelsetjenesten, men fastlege kan likevel henviser til BUP dersom eleven har andre symptomer eller lidelser i tillegg, eksempelvis angst eller depresjon. Arbeidet til BUP vil bestå av utredning, diagnostisering, tiltak for å få eleven tilbake til skolen, samt samarbeid med skole og andre instanser. Videre kan barneverntjenesten bistå i noen fraværssaker, som for eksempel veiledning for å hjelpe foreldre med de utfordringene de har. Foreldre selv kan ta kontakt med barnevernet, men også personer som er bekymret for om elevens omsorgs- eller livssituasjon er

bidragsyter til skolefraværet og skolevegringen (Kunnskapsdepartementet, 2020; Havik, 2018). Opplæringslovens (1998) § 15-3 påpeker at skolen er forpliktet til å melde fra til barneverntjenesten dersom de fatter mistanke om omsorgssvikt.

2.2.3 Samarbeid skole-hjem og skolefraværsteam

I en skolefravær- og skolevegringssak er også samarbeid mellom skole og hjem helt nødvendig (Havik, 2018). Drugli & Nordahl (2016) presenterer forskning som belyser at det har en positiv betydning for barn og unge dersom samarbeidet mellom skole og hjem fungerer godt. Det kan blant annet føre til mindre fravær, en mer positiv holdning til skolen, bedre læringsutbytte samt gode relasjoner til både lærere og medelever. I skolefraværssaker må en mulig løsning diskuteres i et samarbeid mellom lærere, foreldre, eleven selv og eventuelt andre barn. Skolefravær må møtes på en gjennomtenkt måte (Befring, 2016).

For elever som viser skolefravær og skolevegring kan det med fordel etableres et team på skolen eller i kommunen som kan hjelpe eleven tilbake til skolen og sikre at arbeidet blir fulgt opp. Teamet bør bestå av skoleledelsen, læreren, skolehelsetjenesten, PPT, BUP og eventuelt andre støtteinstanser (Havik, 2018). Det er nødvendig å vite hva eleven mener og ta elevens stemme på alvor, derfor bør også eleven og foreldrene ha en sentral plass i teamet. Oppgavefordelingen må være tydelig, og deltakerne vil med fordel kunne drøfte elevens sårbarheter fra forskjellige utgangspunkt (Statped, 2021). Flere byer har utviklet handlingsplaner og veiledere for skolefravær og skolevegring. Veilederen Oslo kommune har utarbeidet kan brukes av skolen alene, men også i samarbeid med foresatte og støtteinstanser for å blant annet lage en tiltaksplan (Trondheim kommune, u.å.b; Oslo kommune, 2009).

2.3 Skolefravær og skolevegring

Skolefravær kan defineres ut fra hvor mange timer eller hvor mye undervisning eleven har gått glipp av, eller ut fra i hvor stor grad det er vanskelig for eleven å møte opp på skolen. Fravær kan deles inn i dokumentert og ikke-dokumentert fravær. Hvis eleven har dokumentert fravær har eleven fravær med gyldig grunn, eksempelvis med permisjon eller andre helsemessige årsaker (Havik, 2018). Hos eldre elever utvikler fraværet seg gjerne over tid, mens hos yngre elever er fravær noe som brått kan få et stort omfang. Likevel er det vanlig at eleven har mistrivdes en stund før skolefraværet begynner (Holden & Sällman, 2010).

Opplæringsloven (1998, § 2-1) påpeker at barn og unge har rett og plikt til grunnskoleopplæring, på bakgrunn av opplæringsplikten er det derfor bare dokumentert fravær som godtas som gyldig. Udokumentert fravær er dermed ugyldig. Ofte kan udokumentert fravær basere seg på fravær motivert av eleven selv eller fravær motivert av foreldrene. Fravær med årsaker på individnivå eller i eleven selv kan for eksempel innebære separasjonsangst, skolevegring eller skulk (Havik, 2018). Meld. St. 6 (2020) påpeker at fravær kan ha omfattende konsekvenser, fordi eleven går glipp av mye som kan gjøre det vanskelig å fortsette i undervisningen.

Det kan være mange ulike grunner til at elever har fravær i skolen. Noe kan ha bakgrunn i skolen, familien eller eleven selv, mens andre årsaker kan være manglende motivasjon eller dårlig relasjon til læreren (Havik, 2018). Faktorer knyttet til elev, skole og hjem

virker sammen over tid og kan etter hvert utvikle en fraværssituasjon. Med andre ord kan en si at vanskene med å møte opp på skolen ikke bare omfatter eleven selv, men er også gjerne tilknyttet relasjonelle og kontekstuelle årsaker (Bjordal & Vigran, 2012). Som nevnt innledningsvis, er det mange ulike begreper som benyttes for å beskrive skolefraværet til elever. Blant annet begrepet som skolevegring, skolenekting, separasjonsangst og skolefobi. Det kan være problematisk å definere skolefravær fordi det ikke er en diagnose, men betraktes som et symptom (Olsen & Holmen, 2018). I denne studien kommer jeg til å bruke skolefravær som paraplybegrep, men jeg kommer også til å veksle mellom ufrivillig skolefravær og skolevegring.

Elever med skolevegring kan ha et sterkt emosjonelt ubehag, i tillegg til separasjonsangst fra hjemmemiljøet og foreldrene. I visse tilfeller kan barn som er utrygge utvikle skolevegring. Elever som har skolevegringsatferd kan la vær å møte opp på skolen, eller møte opp på skolen og forlate i løpet av dagen (Olsen & Holmen, 2018). Siden elever med skolevegring kan ha et sterkt emosjonelt ubehag, kan skolevegring assosieres med emosjonelle forstyrrelser som for eksempel depresjon og angst. Skolevegring er likevel ingen diagnose, men elever kan ha typiske kjennetegn som at de ikke er på skolen i skoletiden og har manglende dokumentasjon på fraværet. Skolevegring kan også oppstå dersom skolemiljøet er negativt nok, som vil si at skolevegring kan oppstå uten at angst er til stede. Elever kan eksempelvis bli utsatt for mobbing eller ha utfordringer med å tilpasse seg og finne sin plass. Det er bare én hendelse som skal til for at skolevegring kan utvikle seg og etter hvert føre til at eleven vegrer seg for skolen generelt. Dette kan gi diffuse og sammensatte grunner til fraværet (Havik, 2018).

2.3.1 Risikofaktorer knyttet til skolevegring

2.3.1.1 Risikofaktorer knyttet til individet

Hovedårsaken til skolefravær på individnivå er ofte en form for sykdom eller kronisk sykdom. Det kan være internaliserende problemer i form av somatiske symptomer, ulike typer angst og depresjon. Individuelle utfordringer og risikofaktorer for skolevegring påpeker sårbarheten til eleven i ulike situasjoner, som for eksempel å forlate hjemmet eller gå på skolen. Til tross for at psykiske utfordringer hos barn og ungdom med skolefravær er fremtredende, er det mange som ikke oppfyller kriteriene for en psykiatrisk diagnose (Havik, 2018; Egger et. al., 2003; Kearney, 2008b; Ogden, 2015).

Somatiske symptomer

Tidlige tegn til angst og skolevegring kan være konsentrasjons- og prestasjonsvansker, som kan gi somatiske symptomer i form av pustebesvær, vondt i magen og hodepine. I forbindelse med å gå på skolen eller separasjon fra foreldrene opplevde 25 prosent av skolevegrere magesmerter og hodepine (Egger, Costello & Angold, 2003). Likevel kan det være utfordrende å identifisere skolevegring ut fra somatiske symptomer, fordi det også kan være godkjente grunner til å ikke gå på skolen. Som nevnt i introduksjonskapitlet, kan slike somatiske symptomer forsvinne så fort eleven vet at det får eller har fri fra skolen (Havik, 2018).

Angst

Ikke alle elever som sliter med angst vegrer seg for å gå på skolen, men elever med skolevegring kan ha angst. Dermed kan en si at det er summen av flere risikofaktorer,

noe i tillegg til angst, som fører til skolevegring. Likevel kan skolevegring oppstå uten at det foreligger psykiatriske diagnoser (Ingul & Nordahl, 2013; Havik, Bru & Ertesvåg, 2015). Elever som sliter med skolevegring og har angstrelaterte problemer, kan ha alt fra enkle bekymringer til en større frykt som kan bli av alvorlig karakter. Det kan derfor være nødvendig å ha kunnskap om angst, og hvordan angst kommer frem i skolen (Havik, 2018).

Depresjon

Depresjon kan vise seg ved at eleven har nedstemt humør, negative forventninger, overdreven tristhet og manglende interesse for å delta i aktiviteter (Ogden, 2015). Elever med depresjon kan ha utfordringer med å organisere skolearbeidet, være sårbare for kritikk, ha manglende konsentrasjon og energi, samt ha vansker med å fatte beslutninger. Depresjon kan derfor anses som en risikofaktor for dårlige skoleprestasjoner (Bru, 2011; Gustafsson et al., 2010).

2.3.1.2 Risikofaktorer knyttet til familien

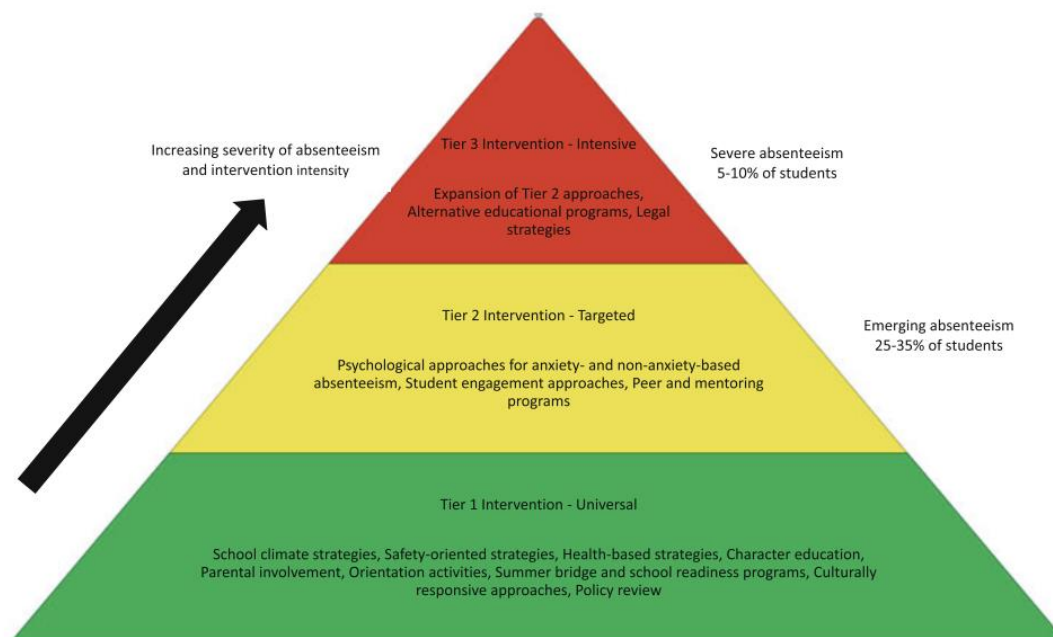
Skolefravær og skolevegring kan ha sammenheng med ulike faktorer i familien. Det kan for eksempel være familiestruktur, problemer og utfordringer mellom foreldrene og familieforholdet. Elever som ikke vil på skolen kan handle ut fra egne følelser, som kan gjøre foreldrene handlingslammet og eleven kan dermed «ta over» foreldrerollen til en viss grad (Havik, 2018). Også Ingul (2005) understreker at elever med skolevegring ofte har familier som kjennetegnes av utydelig og inadekvat kommunikasjon. Familieforholdet preges av uklare og diffuse roller, som kan påvirke skolevegringen direkte ved manglende grensesetting. Dette kan også påvirke skolevegringen indirekte ved at fokus blir på å holde familien samlet, og ikke på skolen.

2.3.1.3 Risikofaktorer knyttet til skolen

I en studie gjort av Havik, Bru og Ertesvåg (2014) fremkommer det at et uforutsigbart og usikkert læringsmiljø ses på som en medvirkende årsak til skolevegring av elevenes foreldre. Et utrygt læringsmiljø, dårlige relasjoner til lærere og andre elever, dårlig klasseledelse, mobbing, bråk, uro og disiplinproblemer kan føre til usikkerhet og være grunner til skolefravær. Et uforutsigbart læringsmiljø kan være en utfordring for mange elever. Et eksempel kan være i gymtimer, hvor elever som er usikre, ikke mestrer og står utenfor blir spesielt synlig. Av den grunn vil gode lærer-elev-relasjoner være viktig (Egger, et. al., 2003; Havik, 2018).

2.4 Tiltak mot skolevegring

For å kunne identifisere elever som sliter med skolefravær på et tidlig tidspunkt, trenger skolen kunnskap om skolefraværspromatikken. Foreldre til skolevegrere opplever manglende kunnskap i skolen og hjelpeapparatet, som dermed fører til at tiltak ikke er gode nok og blir iverksatt tidsnok. Grunnene til skolefravær er ulike og komplekse, derfor må tiltakene være rettet mot enkelteleven. Videre må en være bevisst på hvilke faktorer som opprettholder fraværet (Havik, 2018). Tiltak mot skolevegring vil i dette kapitlet bli presentert med utgangspunkt i en intervensjonsmodell for skolefravær basert på Kearney og Graczyk (2014).



Figur 2: Tiltakspyramiden (basert på Kearney & Graczyk, 2014)

Intervensjonsmodellen, tiltakspyramiden, er basert på en etablert Response to Intervention-modell (RTI). RTI-modellen kan variere ut fra hvilke problemer det er, men det er likevel noen faste prinsipper; universelle, målrettede og intensive intervensjoner (Kearney & Graczyk, 2014). Havik (2018) presenterer en tilsvarende tiltakspyramide som hun deler opp på samme måte; forebyggende tiltak som gjelder alle elever, tidlig identifisering og intervensjon som er målrettet mot noen (5-10 prosent), og intensive målrettede intervensjoner til noen få (1-5 prosent). Oppfølging av fraværet bør bli vektlagt, og det argumenteres for å kombinere forebygging og de ulike intervensjonene i tiltakspyramiden (Maynard, McCrea, Pigott & Kelly, 2013).

2.4.1 Nivå 1 – Generelle tiltak

RTI-modellens første nivå er rettet mot alle elever og er basert på generelle tiltak og regelmessig screening for å fremme oppmøte, samt identifisere elever som ikke har utbytte av de generelle tiltakene. Som nevnt tidligere kan risikofaktorer i skolen være dårlig og utrygt miljø, derfor kan et generelt tiltak innenfor skolehverdagen eksempelvis være å forbedre skole- eller klassemiljøet (Kearney & Graczyk, 2014). Retten til et trygt og godt skolemiljø er dessuten nedfelt i opplæringsloven (1998, § 9 A-2), og det stilles krav til at skolen skal forebygge ved å arbeide for å fremme helsen, trivselen og læringen til elevene (1998, § 9 A-3). Meld. St. 6. (2020) understreker at et trygt og godt skolemiljø blant annet er vesentlig for å forebygge fravær i skolen. Dette kan ses i sammenheng med RTI-modellen siden den vektlegger tidlig identifisering, i stedet for å ha en «vent-og-se»-holdning (Kearney & Graczyk, 2014).

På et generelt nivå kan tiltak for å forebygge fravær som nevnt gjelde alle elever, i tillegg til de elevene som har skolefravær og skulker. For å forebygge fravær er det flere tiltak

som kan iverksettes; fraværsregistrering, sikre at elevene har en trygg og forutsigbar skolehverdag, iverksette forebyggende tiltak mot mobbing og tilrettelegge for gode overganger. I tillegg har et godt samarbeid mellom skole-hjem, gode relasjoner mellom lærer-elev og elev-elev samt gode fraværsrutiner mye å si for å forebygge fravær (Havik, 2018). Forskning presentert av Kearney og Graczyk (2014) belyser at andre generelle tiltak gjeldende for hele skolen også kan innebære mer omfattende skolebaserte helsetjenester, herunder psykiske helsetjenester. Ved å fremme elevenes psykiske helse og sosialemosjonelle læring, kan skolefravær forebygges. Også foreldrenes engasjement for å fremme oppmøte kan være en viktig faktor til å redusere fravær.

Innenfor generelle tiltak vil med andre ord forebygging være sentralt. Forebygging kan primært beskrives som å komme en uheldig utvikling i forkjøpet og innebærer å beskytte barn og unge mot skadelige forhold, men også bidra til at barn og unges personlige kompetanse styrkes. På den måten kan de være bedre rustet til å motstå de negative risikofaktorene og impulsene som finnes i miljøet. En personlig utvikling for å styrke motstandsdyktigheten vår vil være viktig, siden det er umulig å helgardere seg fra risikofaktorer (Befring, 2012). Generelle tiltak kan i hovedsak anses å være systemrettet, og kan dermed knyttes opp mot PPT's systemrettede arbeid som beskrevet tidligere i oppgaven. Likevel må skolen tilrettelegge spesifikt mot enkelteleven når det gjelder skolefravær, men det er først og fremst generelle tiltak som kan forebygge vansker og skolefravær (Havik, 2018).

2.4.2 Nivå 2 – Målrettet intervensjon

Ifølge Havik (2018) vil nivå 2 i RTI-modellen omfatte 5-10 prosent av elevene. Denne intervensjonen innebærer oppfølging og tilpasning av undervisning og læringsmiljø for elever som er borte fra skolen, eller er i risikogruppen for utvikling av skolefravær. Disse elevene har dermed behov for ekstra tiltak og oppfølging utover de generelle tiltakene. Hensikten med målrettet intervensjon vil være å sørge for en forutsigbar skolehverdag, utvikle en strategi for å få eleven til å være på skolen, samt redusere og hindre videre utvikling av risikofaktorer. På lik linje som de generelle tiltakene, vil det også være nødvendig å etablere et godt skole-hjem samarbeid i den målrettede intervensjonen. Dette har årsak i at foreldrene vil ha en sentral rolle for å opprettholde rutiner, samt forberede og motivere eleven til å dra på skolen (Kearney & Graczyk, 2014). Havik (2018) understreker viktigheten av foreldreinvolvering, og peker på at foreldrene må stille krav og opprettholde en så «normal hverdag» som mulig. I den sammenheng vil det være viktig at foreldrene får støtte, informasjon, veiledning og forståelse av systemene og nettverket rundt.

I tillegg kan det være behov for å kontakte andre støtteinstanser, spesielt dersom skolefraværet skyldes ulike typer angst, depresjon og somatiske symptomer. Det kan eksempelvis være familieterapeut og klinisk barnepsykolog (Kearney & Graczyk, 2014). Kognitiv atferdsterapi (CBT) blir beskrevet av flere forskere som hensiktsmessig for elever i alderen 5-15 år når det gjelder å fremme oppmøte, redusere frykt, angst og depresjon. I den sammenheng har det vist seg å være mest effektivt dersom eleven kommer fort tilbake til skolen og hvis foreldre og eleven selv har vært aktive deltakere i prosessen (Kearney & Graczyk, 2014; King, Tonge, Heyne, Pritchard, Rollings, Young, 1998). CBT innebærer avspennings- og pusteøvelser som kan hjelpe eleven med å kontrollere de fysiske aspektene ved angst, trening i sosial ferdighet og konfliktløsning, øke deltakelsen i fritidsaktiviteter for å etablere relasjoner til andre, samt gradvis trening

på tilbakeføring til skolen. Skolevegrere kan ofte ha utfordringer med å få venner, er mer sosialt tilbaketrukkne og beskjeden, og de utsettes oftere for mobbing. Det kan dermed antas at skolevegrere er i en vanskelig situasjon når det gjelder det sosiale aspektet ved skolen (Kearney & Graczyk, 2014; Havik, 2018).

2.4.3 Nivå 3 – Intensiv intervensjon

I nivå 3 har eleven kommet så langt i skolefraværproblematikken at det er mye mindre sannsynlighet for at han eller hun kommer tilbake til skolen på fulltid. Eleven kan også stå i fare for å ikke få bestått skoleåret på grunn av manglende oppmøte og karaktergrunnlag (Rodriguez & Conchas, 2009). Intensiv intervensjon er en utvidelse av målrettet intervensjon, og en finner igjen mange likheter i de to nivåene. Målrettede intervensjoner vil ikke være tilstrekkelig alene for elever med alvorlig og langvarig skolefravær, spesielt hvis eleven også har alvorlige emosjonelle vansker. Av den grunn kan det være nødvendig med intensiv intervensjon for enkelte elever (Havik, 2018). Intensiv intervensjon bør bestå av innovative, kreative og intense prosedyrer for å fremme skoleprestasjoner, øke foreldrenes involvering og kartlegge om fraværet skyldes sammensatte problemer (Kearney & Graczyk, 2014). I tillegg peker Havik (2018) på at eksponeringsterapi kan være en viktig strategi for å overkomme angst eller andre psykiske lidelser. For elever med skolevegring kan det være å hyppig møte situasjoner i skolen som er utfordrende, eksempelvis økt tilstedeværelse. Videre kan fysisk aktivitet bidra til mindre frafall, både med tanke på psykisk helse og relasjoner til medelever. Hjemmeundervisning er et tiltak som anbefales over en kort periode fordi redselen for å gå på skolen kan øke og gjøre tilbakeføringen enda vanskeligere.

Når ulike tilrettelagte tiltak har blitt prøvd ut, men ikke har gitt fremgang og eleven fremdeles ikke møter opp på skolen, er det viktig med samarbeid. På dette nivået er skolefraværet av så alvorlig karakter at det er helt nødvendig med samarbeid mellom skole og hjem, men også veiledning fra andre støtteinstanser som PPT, skolehelsetjeneste, spesialisthelsetjeneste, fastlege, barneverntjeneste og BUP (Havik, 2018). Tiltak i samarbeid med andre støtteinstanser kan eksempelvis dreie seg om familierapi, veiledning av foreldre, trening i emosjonell kompetanse og krisehåndtering. Eksempler på tiltak innenfor familierapi kan være å støtte foreldrene i å øke elevens sosiale ferdigheter og angsthåndtering for å komme tilbake til skolen, bistå med å få eleven opp om morgenen og tilby transport til og fra skolen dersom det er en utfordring (Kearney & Graczyk, 2014). For noen elever kan det være nødvendig med innleggelse på BUP for utredning og klinisk behandling, og det kan være hensiktsmessig å sette i gang tiltak på flere arenaer for å oppnå et tilfredsstillende resultat (Havik, 2018).

3 Forskningsmetode

Utgangspunktet for forskning starter med et spørsmål, en undring, før det fortsetter med et forsøk på å besvare eller belyse det en undrer seg over (Kleven & Hjordemaal, 2018). Målet med denne studien er å belyse problemstillingen; «Hvordan arbeider PPT i fire norske kommuner for å hjelpe elever med ufrivillig skolefravær på grunnskolenivå med å mestre skolehverdagen?». Det vil være lettere å ta gjennomtenkte metodevalg i studiens ulike faser dersom en har fastlagt innholdet og målet med studien. En må altså være bevisst på hva målet er for å finne veien dit (Kvale & Brinkmann, 2015).

I dette kapitlet vil studiens forskningsmetode belyses. Først vil jeg gjøre rede for mitt valg av forskningsmetode, deretter presentere relevant vitenskapsteori og etiske betraktninger jeg har tatt underveis i prosessen. Til sist vil forskningsprosessen presenteres; utforming av intervjuguide, rekruttering av intervjupersoner, forberedelse og gjennomføring av intervju samt etterarbeid.

3.1 Valg av forskningsmetode og litteraturgrunnlag

På bakgrunn av oppgavens problemstilling samt mitt ønske om å ha en nærhet til forskningsfeltet, falt valget av forskningsmetode nokså naturlig på en kvalitativ tilnærming. Kvalitative metoder er preget av nær kontakt mellom forskeren og intervjupersonen, derfor gir metodene et grunnlag for å kunne oppnå en forståelse av sosiale fenomener (Thagaard, 2018). Det kvalitative forskningsintervjuet har som mål å få innsikt i menneskers opplevelse av verden, vitenskapelige forklaringer og få frem betydningen av deres erfaringer. Forskningsintervjuet har til hensikt å forsøke å forstå verden gjennom øynene til intervjupersonen (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg velger å omtale de personene jeg intervjuer som intervjupersoner, på bakgrunn av at det samsvarer med det kvalitative perspektivet som påpeker at relasjonen mellom forsker og intervjupersoner har betydning for utvikling av forståelse og kunnskap (Thagaard, 2018).

Jeg har funnet fram til relevant litteratur og forskning med hjelp fra masterveileder, litteratursøk og tidligere masteroppgaver og pensumlitteratur. Sentrale søkemotorer har vært Google og Google Scholar. Søkeord jeg har benyttet meg av er «skolevegring», «hjemmeundervisning», «digital undervisning i skolen», «school refusal» og «school absenteeism». Jeg har forsøkt å forholde meg til primærdata, og derfor har jeg ved flere anledninger benyttet meg av referanser i lærebøker og forskningsartikler. Som nevnt innledningsvis har jeg i hovedsak benyttet meg av forskningen gjort av Trude Havik, Jo Magne Ingul og Christopher Kearney.

3.1.1 Det kvalitative forskningsintervju

Ulike typer intervju er den mest utbredte metoden innenfor kvalitativ forskning (Thagaard, 2018). Intervjuet er en samtale mellom forsker og intervjuperson om et emne som er av felles interesse, i dette tilfellet skolefravær, og kan ses på som en aktiv kunnskapsproduksjonsprosess. Kunnskapen produseres i en samtalerelasjon som er kontekstuell, språklig, narrativ og pragmatisk. Med andre ord er det mellom synspunktene til forsker og intervjuperson at kunnskap blir til (Kvale & Brinkmann, 2015).

Et kvalitativt intervju kan utformes på ulike måter. Intervjuet kan både preges av lite struktur, som en samtale mellom forsker og intervjuperson, men også ha en klar og fastsatt struktur. I dette forskningsprosjektet har jeg valgt å benytte meg av et semistrukturert livsverden intervju, også kalt dybdeintervju. Fokuset var på å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden. Meningen var å få intervjupersonene til å reflektere over egne erfaringer og meninger, og de fikk muligheten til å gå i dybden der de har mye å fortelle. Et dybdeintervju er ofte basert på en delvis strukturert intervjuguide med tema som er fastlagt på forhånd, men forskeren har likevel mulighet for å gjøre endringer i formuleringen og rekkefølgen av spørsmål slik at en kan følge historiene og svarene informantene gir. I tillegg tillates digresjoner, som gjør at intervjupersonene kan komme inn på andre temaer eller momenter som kan være relevant for forskningen (Tjora, 2017; Thagaard, 2018; Kvale & Brinkmann, 2015).

3.1.2 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Som nevnt har jeg i mitt forskningsprosjekt benyttet meg av en kvalitativ forskningsmetode og bruker dybdeintervju som datainnsamlingsmetode. I dybdeintervju ønsker forskeren å forstå intervjupersonens opplevelser og refleksjoner, og er dermed basert på et fenomenologisk perspektiv (Tjora, 2017). Fenomenologien søker etter å oppnå en forståelse av den dypere meningen i intervjupersonens erfaringer og tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen. Å forstå fenomener på grunnlag av intervjupersonenes perspektiver og deres oppfatning av omverdenen er sentralt i fenomenologien. Forskeren beskriver fellestrekkene ved erfaringene som intervjupersonene gir uttrykk for, som legger grunnlag for at vi kan utvikle en generell forståelse av fenomenet som studeres (Thagaard, 2018). Jeg har vært interessert i å få innsikt i hvordan PPT arbeider for å hjelpe elever som strever med ufrivillig skolefravær med å mestre skolehverdagen. Basert på intervjupersonenes samlede subjektive erfaringer og opplevelser kan en oppnå en generell forståelse av temaet som undersøkes.

Hermeneutikken fremhever betydningen av fortolkning gjennom å ha fokus på et dypere meningsinnhold enn det som er direkte innlysende. Fenomener kan tolkes på flere nivåer og det finnes ikke en egentlig sannhet. Målet med hermeneutikken er å oppnå en gyldig forståelse av meningen i teksten. Forskeren retter oppmerksomheten mot meningen teksten formidler, og tolkningen av intervjutekster kan dermed anses som en dialog mellom forsker og tekst (Thagaard, 2018). En kan dermed si at aktuell teori og min forforståelse og bakgrunn, har satt preg på analysearbeidet og fortolkningen. Dette har jeg forsøkt å være bevisst på gjennom hele forskningsprosjektet. For å oppnå en gyldig forståelse av meningsinnholdet, har jeg studert intervjupersonenes utsagn samtidig som jeg har satt utsagnene opp mot tekstens helhet. Ifølge Thagaard (2018) er hermeneutikken bygd på prinsippet om at mening forstås i lys av den sammenheng det vi studerer, er en del av. Vi kan bare forstå delene sett i lys av helheten. Også Kvale og Brinkmann (2015) understreker at hermeneutiske fortolkningsprinsipper er en kontinuerlig frem- og tilbakegang mellom deler og helhet, og kaller det for den *hermeneutiske sirkel*. En dypere forståelse kan skapes og bygges videre på dersom en vekselvis ser på deler i lys av helheten.

3.1.3 Forforståelse og bakgrunn

Forskeren vil naturligvis ha en form for engasjement i temaet det forskes på. Dette kan påvirke resultatene og kan dermed ses på som støy i prosjektet, men også en nødvendighet. Kvalitativ forskning er basert på en fortolkende tradisjon, der det er innforstått at en nøytral forsker ikke eksisterer og støyet er en helt nødvendig ressurs (Tjora, 2017). I hele prosessen har jeg forsøkt å ha et bevisst forhold til forforståelsen min, bagasjen jeg har med meg inn i forskningsprosjektet, som kan ha påvirket mine valg.

Forforståelsen er selvsagt knyttet til utdanning, erfaringer fra praksis gjennom studiene, personlige egenskaper og kjennskaper, egen skolegang og ikke minst interesser. I 2020 ble jeg ferdigutdannet som barnehagelærer ved Dronning Mauds Minne. Interessen jeg har for det spesialpedagogiske feltet førte meg til master i Spesialpedagogikk ved NTNU. I min egen skolegang har jeg vært vitne til elever som har falt fra både i grunnskolen og i den videregående skolen, men det var ikke før jeg var i praksis i PPT at jeg fikk et ordentlig engasjement i forhold til dette tema. Jeg ønsker å øke min kunnskap om skolefravær, slik at jeg i arbeidslivet kan møte de det gjelder på best mulig måte. Derfor tør jeg å påstå at forforståelsen min uten tvil har påvirket valg av tema og problemstilling. Ifølge Tjora (2017) må forskeren gjøre rede for egen posisjon, engasjement og forklare hvordan det kan prege forskningsarbeidet. I tillegg må forskeren forklare hvordan egen kunnskap og erfaring kan brukes i en analyse og diskusjon av resultatene.

3.2 Kvalitet i forskning

I kvalitativ forskning er reliabilitet, validitet og overførbarhet tre sentrale begreper som brukes til å vurdere forskningsprosjektets troverdighet og samtidig gir uttrykk for kvaliteten av prosjektet (Thagaard, 2018). I tillegg til disse begrepene kommer en ikke unna begrepet etikk i et forskningsprosjekt. Derfor vil jeg belyse disse fire begrepene i denne delen av besvarelsen.

3.2.1 Reliabilitet (pålitelighet)

Kort sagt handler reliabilitet om forskningens pålitelighet. Det stilles spørsmål om en kritisk vurdering av prosjektet gir inntrykk av den har blitt gjort på en pålitelig og tillitsvekkende måte (Thagaard, 2018). Reliabilitet kan ses i sammenheng med spørsmålet om intervjupersonen ville endret svar i et intervju med en annen forsker, og om et resultat kan reproduseres av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2015). Som nevnt tidligere er kvalitativ forskning basert på en fortolkende tradisjon, en nøytral forsker eksisterer ikke. Forskeren og intervjupersonene spiller en stor rolle i kvalitativ forskning, derfor vil kunnskapen som produseres aldri blir nøytral eller objektiv. I den forbindelse legger Kvale og Brinkmann (2015) fram begrepet «refleksiv objektivitet», som betyr å reflektere over sitt bidrag som forsker til produksjon av kunnskap.

Transparens, eller gjennomsiktighet, er et av de viktigste kravene til all forskning og presentasjon av forskning. Det er et virkemiddel til pålitelighet og kan betraktes som et tegn på god kvalitet. På bakgrunn av dette har jeg etter beste evne forsøkt å være bevisst på de valg som har blitt tatt underveis i prosessen. I tillegg har jeg blant annet presentert min forforståelse, hvordan forskningsprosessen har blitt utført, hvilke intervjupersoner jeg har rekruttert, hvilke problemer som har oppstått og hvilke teorier jeg har basert oppgaven på (Tjora, 2017). Thagaard (2018) legger fram at en kan styrke

forskningens transparens ved å gjøre rede for hva som er «primærdata», altså den empiri som er atskilt fra forskerens fortolkninger. For å styrke transparensen brukte jeg lydopptaker i intervjuene, slik at det ble mulig å sitere intervjupersonene ordrett. Jeg har forsøkt å skille mellom hva som er sitat fra intervjupersonene og hva som er mine egne fortolkninger. På denne måten kan leseren av forskningsprosjektet komme nærmere empirien og dermed styrke forskningens reliabilitet (Tjora, 2017).

3.2.2 Gyldighet (validitet)

Innenfor kvalitativ forskning kan en knytte validitet opp mot resultatene av forskningen og hvordan forskeren har tolket empirien. Det handler om gyldigheten av de tolkningene forskeren har kommet frem til (Thagaard, 2018). En kan knytte gyldighet til spørsmålet om svarene en finner i forskningen, faktisk er svar på spørsmålene vi forsøkte å stille. Med andre ord handler validitet om hvorvidt den valgte forskningsmetode undersøker det den søker å undersøke (Tjora, 2017; Kvale & Brinkmann, 2015). Som nevnt tidligere valgte jeg å benytte meg av dybdeintervju som forskningsmetode da jeg skulle undersøke hvordan PPT arbeider for å hjelpe elever med ufrivillig skolefravær med å mestre skolehverdagen. Sett i sammenheng med forskningsprosjektets interesser og spørsmål anser jeg denne metoden som hensiktsmessig og relevant for å forsøke å få svar.

Innenfor vanlig forskningspraksis er kommunikativ gyldighet godt etablert, der gyldighet testes i samtale med forskersamfunnet. Jeg har satt meg inn i tidligere forskning om skolevegring både nasjonalt og internasjonalt, samt forholdt meg til relevante teorier og perspektiver. Kunnskap utvikles over tid, og jeg har sett mine funn i sammenheng med funn fra annen relevant forskning. At forskningen er forankret i annen relevant forskning og pågår innenfor rammene av faglighet, er den viktigste kilden til høy gyldighet (Tjora, 2017). Thagaard (2018) påpeker at en kan styrke validiteten ved å vektlegge teoretisk gjennomsiktighet, altså transparens. Det vil si at forskeren beskriver teorien som er grunnlaget for tolkingen, samt viser hvordan analysen legger grunnlaget for tolkningene og konklusjonene en kommer frem til. Dette har jeg forsøkt å ha et bevisst forhold til gjennom hele forskningsprosessen.

3.2.3 Overførbarhet (generalisering)

Et mål innenfor samfunnsforskningen vil alltid være en eller annen form for generalisering eller overførbarhet. Generalisering og overførbarhet brukes om hverandre i kvalitativ forskning, men Tjora (2017) argumenterer for at en skal bruke begrepet generalisering fordi det er godt etablert som en kvalitetsindikator. Thagaard (2018) på sin side benytter seg av begrepet overførbarhet, og jeg mener det er mest relevant for mine funn. Hun hevder det er forskerens tolkning av resultatene som gir grunnlag for overførbarhet. Overførbarhet handler altså om at den tolkingen som utvikles innenfor et prosjekt, også kan være av betydning i andre sammenhenger.

I min studie har jeg intervjuet fire personer som jobber i PPT. Jeg har blant annet fått innsikt i hvordan de arbeider for å hjelpe elever som strever med ufrivillig skolefravær med å mestre skolehverdagen. Valget ved å intervju fire personer kan naturligvis gi et begrenset syn på hvordan ansatte i PPT generelt arbeider med skolefravær og skolevegring. Det vil derfor ikke være mulig å trekke en allmenngyldig konklusjon med utgangspunkt i min forskning. Studiens funn kan ikke generaliseres til en populasjon,

men kan kun si noe om utvalget. Dette fordi mine funn ikke vil være representativt for alle ansatte i PPT i alle kommuner. Et relevant spørsmål kan være om den kunnskapen som produseres kan brukes og overføres til andre relevante situasjoner, i stedet for å stille spørsmål om generalisering er mulig i intervjuforskning (Kvale & Brinkmann, 2015). Av den grunn er det rimelig å anta at min forskning kan bidra til å inspirere intervjupersonene og andre ansatte i PPT når det gjelder arbeid med skolefraværproblematikken. En kan si at resultatene fra en undersøkelse er overførbare hvis de er gjeldende andre steder eller i andre situasjoner (Ringdal, 2018).

3.2.4 Etske hensyn

Etske hensyn er innlemmet i alle deler av en intervjuundersøkelse. Helt fra starten av undersøkelsen og til den ferdigstilte sluttrapporten må forskeren ta hensyn til mulige etske problemstillinger (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg har gjennom hele prosessen forholdt meg til de etske retningslinjene Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humanoria (NESH) har utarbeidet. NESH (2021) presenterer blant annet retningslinjer for fritt, informert og uttrykkelig samtykke. På bakgrunn av dette la jeg ved informasjonsskriv og samtykkeerklæring i de epostene som ble sendt til intervjupersonene, se presentasjon av forskningsprosessen i neste delkapittel. De ble også informert om studiens formål samt mulige risikoer og fordeler ved å delta i forskningsprosjektet. I tillegg ble det gitt informasjon om hvem som får tilgang til intervjuet, at deltakelsen er frivillig og at de kan trekke seg når som helst (Kvale & Brinkmann, 2015).

I forkant av intervjuene avklarte jeg med intervjupersonene om det var i orden at jeg tok opp samtalen med en lydopptaker. I den forbindelse opplyste jeg om hvordan opptaket skulle oppbevares, hvordan det skulle brukes og når det skulle slettes (Tjora, 2017). I tillegg sendte jeg inn meldeskjema til Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD) siden jeg ønsket å bruke lydopptaker. Meldeskjemamet inkluderte informasjonsskriv og samtykkeerklæring, relevant informasjon om utvalget samt intervjuguide. Innenfor etske hensyn og problemstillinger kommer en over konfidensialitetsprinsippet, som innebærer at intervjupersonene har rett til beskyttelse av sitt privatliv (Thagaard, 2018). Den eneste som hadde tilgang på lydopptakene var jeg, og de ble slettet så fort jeg hadde transkribert. Jeg har også valgt å anonymisere identiteten til intervjupersonene. Det har ikke blitt lagret navn, alder eller hvilken kommune de tilhører og de omtales under forkortelser i drøftingsdelen. Alt datamateriale ble slettet etter prosjektets slutt.

3.4 Min forskningsprosess

I dette kapitlet vil min forskningsprosess presenteres. Det innebærer rekruttering og presentasjon av intervjupersoner, utforming av intervjuguide, forberedelse og gjennomføring av intervju, etterarbeid og transkripsjon samt analyse og koding. Hvis forskeren forbereder intervjuet godt, er sjansen større for at det blir høy kvalitet i den kunnskapen som produseres i intervjusamspillet. I tillegg kan også etterarbeidet av intervjuene oppleves som lettere (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.4.1 Rekruttering av intervjupersoner

Innenfor kvalitative studier er det som regel et strategisk eller teoretisk utvalg. Det vil si at forskeren bevisst velger intervjupersoner som kan uttale seg på en reflektert måte om

det aktuelle temaet, de er ikke tilfeldig utplukket for å representere en populasjon (Tjora, 2017). I kvalitative studier er det ofte et begrenset antall intervjupersoner. Av den grunn er det særlig viktig at forskeren benytter en utvelgingsprosess som er hensiktsmessig for problemstillingen, slik at analysen av empiri kan gi innsikt i fenomenene som studeres (Thagaard, 2018).

Denne studien er rettet mot PPT's arbeid med ufrivillig skolefravær, derfor falt valget naturlig på å kontakte ansatte i ulike PPT-kontor. Dette på bakgrunn av mitt ønske om å få innsikt i hvordan ansatte i tjenesten erfarer arbeidet med identifisering av skolevegring, tiltak, oppfølging og tverrfaglig samarbeid. I tillegg var jeg nysgjerrig på om rutineene rundt skolefravær og skolevegring kunne variere mellom kommunene, derfor sendte jeg om lag ti forespørslers til ulike PPT-kontor via e-post. Siden jeg var åpen for å intervju ulike kommuner ble det lagt fram i første e-post at intervjuet vil bli arrangert digitalt via Teams.

Etter kort tid fikk jeg positiv respons fra fire ansatte, alle i ulike kommuner og med ulik utdanning og erfaring. I forkant av intervjuet sendte jeg informasjon- og samtykkeskjema, samt intervjuguide etter deres ønske. Siden analyser både er tid- og ressurskrevende, bør ikke antall intervjupersoner bør ikke være større enn at det er mulig å gjennomføre. Med bakgrunn i studiens omfang og tiden jeg har til rådighet, besluttet jeg at fire intervjupersoner er tilstrekkelig for å gi en forståelse av det fenomenet som studeres (Thagaard, 2018).

3.4.2 Presentasjon av intervjupersoner

Med hensyn til konfidensialitetsprinsippet vil intervjupersonene være anonymisert og omtales som intervjuperson 1, 2, 3 og 4. Uavhengig av kjønn vil intervjupersonene i studiens drøftingsdel omtales som «hen».

Intervjuperson 1 er utdannet barnehagelærer og har master i pedagogikk med vekt på ledelse. Hen har videreutdanning i spesialpedagogikk og Alternativ Supplerende Kommunikasjon. Har tidligere jobbet i skole som spesialpedagog, før hen for 2 år siden startet i PPT. Bosatt i en liten, på grensen til mellomstor, kommune.

Intervjuperson 2 har hovedfag i psykologi og videreutdanning i kognitiv terapi. Hen har jobbet i PPT i 20 år som PP-rådgiver. Hen har tidligere hatt mye fokus på arbeid rundt atferd og konsentrasjon, men har etter hvert blitt mer og mer arbeid mot ufrivillig skolefravær. I 2019 startet hen et nærværsteam, innenfor et skoleteam, sammen med en kollega. Har egen erfaring med skolefravær, så hen er både emosjonelt og profesjonelt knyttet til tema. Bosatt i en stor kommune.

Intervjuperson 3 har jobbet som lærer i skolen i til sammen fem år, før hen i 2007 begynte i PPT. Hen har master i spesialpedagogikk, og de siste ti årene har hen nesten utelukkende jobbet med skolefraværspromatikk. Hen har ledet fagteamet for fravær og nærvær i kommunen de siste tre årene og har nylig ledet en prosjektgruppe som har utformet en nærværsvileder. Hen er bosatt i en stor kommune der PPT er delt inn i flere bydeler.

Intervjuperson 4 har jobbet i syn- og audiotjenesten som synspedagog, men kom inn i PPT etter en omorganisering i kommunen. Hen har vært fagleder i PPT siden 2019 og har

arbeidet i et grunnskoleteam. Etter enda en omorganisering ble hen avdelingsleder i PPT. Hen er bosatt i en stor kommune.

3.4.3 Utforming av intervjuguide

Det er hensiktsmessig å utforme en intervjuguide for å strukturere intervjuene innenfor intervjuundersøkelser. Intervjuguiden kan ses på som et manuskript som former intervjuet i mer eller mindre grad, og kan inneholde noen temaer som skal dekkes eller være detaljert og ha en fast rekkefølge av formulerte spørsmål (Tjora, 2017; Kvale & Brinkmann, 2015). På bakgrunn av dette har jeg utarbeidet en intervjuguide som kan leses i sin helhet i vedlegg 3. Etter utformingen av intervjuguiden sendte jeg inn meldeskjema til NSD og fikk prosjektet godkjent der. Samtlige intervjupersoner ønsket å få tilsendt intervjuguiden i forkant av intervjuet. De fikk dermed muligheten til å stille forberedt, som kan være både en fordel og en ulempe. Ved å få innsikt i spørsmålene kunne de forberede reflekterte og utfyllende svar, men det kan også tenkes at de svarte det de trodde jeg ville høre.

Spørsmålene i en intervjuguide kan være stikkordpreget, men jeg har valgt å ha fullstendige spørsmål. Dybdeintervjuet går gjennom tre faser; oppvarming, refleksjon og avrundning. Oppvarmingsspørsmålene, eller åpningsspørsmålene, er blant annet enkle spørsmål om alder og bakgrunn for arbeidet i PPT (Tjora, 2017). Ifølge Thagaard (2018) er det en fordel å starte intervjuet med spørsmål som kan virke beroligende dersom intervjupersonen er usikker på hva det innebærer å delta i et intervju. I tillegg er det i de første minuttene en etablerer kontakt med intervjupersonen. Kjernen i intervjuet er refleksjonsspørsmålene der intervjupersonene får mulighet til å gå i dybden av temaet skolefravær. Her må en legge opp til at rekkefølgen av spørsmål innenfor hvert hovedtema er fleksibel, slik at en enkelt kan tilpasse spørsmålene til de synspunkter og erfaringer intervjupersonen uttrykker. Noen intervjupersoner kan ha behov for oppfølgingsspørsmål, mens andre nærmest kan snakke seg gjennom hele temaet med utgangspunkt i ett spørsmål. Jeg har derfor valgt å skrive ned noen oppfølgingsspørsmål som kan stilles ved behov, disse har jeg markert med bokstaver foran. Avrundingsspørsmål, eller avslutningsspørsmål, har til hensikt å normalisere intervjusituasjonen. Denne fasen av intervjuet bør preges av en avslappet atmosfære hvor en toner ned det emosjonelle nivået. Her ønsker jeg å spørre intervjupersonen om hen har noe hen ønsker å tilføye, i tillegg til å informere om veien videre samt takke for deltakelsen (Tjora, 2017; Åsheim, 2021).

3.4.4 Gjennomføring av intervju

Som nevnt tidligere har jeg intervjuet fire intervjupersoner enkeltvis. Ifølge Tjora (2017) er det viktig i dybdeintervju å skape en avslappet stemning der det er greit å snakke åpent, lovt å tenke høyt og hvor digresjoner er tiltatt. Intervjuene ble gjennomført digitalt via Teams på grunn av store geografiske avstander, og gjorde det dermed litt utfordrende å skape en uformell og avslappet stemning. I starten av intervjuene prøvde jeg så godt som mulig å skape en avslappet stemning ved å starte med en uformell samtale. Jeg takket for deltakelsen, gikk gjennom informasjon- og samtykkeskjema, presenterte studiens formål samt informerte om bruk av lydopptaker. Dette kalles gjerne brifing, der intervjupersonen får informasjon om studien og mulighet til å stille spørsmål før en setter i gang med selve intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2018). En annen mulig bidragsyter til avslappet stemning er dersom intervjuene foregår på steder der

intervjupersonene føler seg trygg. Siden intervjuene var digitale, fikk intervjupersonene bestemme selv hvor intervjuet skulle finne sted. Tre intervjupersoner valgte å gjennomføre intervjuet på arbeidsplassen sin, mens den fjerde hadde hjemmekontor (Tjora, 2017).

Ved å benytte lydopptaker fikk jeg som forsker mulighet til å ha full konsentrasjon på hver enkelt intervjuperson. Det gjorde det mulig å sørge for god kommunikasjon og flyt i intervjuet, samt be om utdyping og konkretisering der det var nødvendig (Tjora, 2017). Ordbruk, tonefall, pauser og liknende ble registrert, og en har dermed mulighet til å gå tilbake å lytte (Kvale & Brinkmann, 2015). Til tross for digitale intervju, opplevde jeg fire intervjusamtaler som fløt godt og jeg fikk spurt om det jeg ønsket. Noen av intervjupersonene hadde så utfyllende svar at det dekket flere av spørsmålene i de ulike temaene i intervjuguiden. Dermed varierte det fra intervju til intervju i hvilken grad jeg fulgte intervjuguiden til punkt og prikke (Tjora, 2017).

Hvert intervju ble avsluttet med at jeg kort oppsummerte temaene vi hadde snakket om og spurte om intervjupersonene hadde noen spørsmål til meg. Deretter fikk de mulighet til å fortelle mer dersom de hadde noe å tilføye, og fikk på den måten forsikret meg om at de hadde fått sagt det de ønsket om tema. Jeg nevnte igjen at deltakelsen er frivillig, anonym og at de kan trekke seg fra prosjektet når som helst. Til sist takket jeg nok en gang for at de hadde tatt seg tid til å dele deres spennende erfaringer.

3.4.5 Etterarbeid og transkripsjon

Etter å ha gjennomført alle fire intervjuer begynte arbeidet med transkripsjon og bearbeiding av datamaterialet. Å bruke en lydopptaker er anbefalt i dybdeintervjuer, samt en fullstendig transkribering av datamaterialet i etterkant (Tjora, 2017). Å transkribere betyr å skifte fra en form til en annen, eller transformere. Det er en oversettelse fra talespråk til skriftspråk, og handler om å klargjøre intervjusamtalene til analyse. Det blir lettere å ha oversikt over datamaterialet i form av en tekst (Kvale & Brinkmann, 2015). Det finnes ingen objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form. Et problem kan derfor være at en ikke alltid er klar over hvilke temaer som er viktig og hvilke detaljer som er nyttig å ta med (Tjora, 2017).

Med hensyn til personvern og anonymiteten til intervjupersonene, valgte jeg å transkribere alle intervjuene på bokmål. Intervjupersonene var som nevnt fra ulike kommuner og hadde dermed ulike dialekter, derfor bidrar oversettingen fra dialekt til bokmål til å anonymisere intervjupersonene (Tjora, 2017). Transkripsjoner kan ses på som svekkende, dekontekstualiserte gjengivelser av intervjusamtaler fordi en taper stemmeleie, åndedrett og intonasjon (Kvale & Brinkmann, 2015). Når en transkriberer påpeker Tjora (2017) at det kan være hensiktsmessig å være litt mer detaljert enn det en tror er nødvendig. Derfor var jeg oppmerksom på dialektord og andre detaljer som kunne være av betydning og tok dette med i transkripsjonen, men jeg utelot blant annet ord som ble gjentatt flere ganger, småord, pauser og kremting. Jeg tok en vurdering på at det ikke var interessant og tilførte lite informasjon. I tillegg utelot jeg informasjon som kunne spores tilbake til intervjupersonene; navn, kommune og prosjekter som var særegen for den kommunen de tilhørte. Størrelsen på kommunene de tilhørte blir beskrevet generelt fordi det kan påvirke tiltaksarbeidet.

Jeg gjennomførte transkriberingen i etterkant, senest dagen etter, hvert intervju. Jeg ser på det som en fordel at intervjusamtalen var såpass ferskt i minnet, og derfor sørget jeg for å bli ferdig med transkriberingen så fort som mulig. I tillegg ferdigstilte jeg transkriberingen av ett intervju før jeg gjennomførte det neste, som gjorde det mulig å ha fullt fokus på det ene intervjuet. Ved at forskeren selv transkriberer intervjuene og deltar videre i forskningsarbeidet, unngår en å miste nyttig informasjon. Det var enkelt for meg å se for meg kroppsspråk og uttrykk som hørte til situasjonen, samt huske stemningen i løpet av intervjuet (Tjora, 2017).

3.4.6 Analyse og koding

I analysedelen må forskeren uten tvil bruke sin kreativitet og kunnskap. En kvalitativ analyse er et intenst tankearbeid, en må ha sensitivitet for hva som finnes i empirien og det krever evne til å arbeide systematisk. Kvalitativ analyse har som mål å gjøre det mulig for leseren å få økt kunnskap om søksområdet det forskes på, uten å gå gjennom prosjektets datamateriale (Tjora, 2017). Jeg har valgt å bruke tematisk analyse på bakgrunn av hvordan datamaterialet er samlet inn.

En tematisk analyseprosess har seks faser og kan ses på som en kreativ prosess som kan benyttes i flere ulike analyseformer. Forskeren kan hoppe fram og tilbake mellom de seks fasene gjennom hele prosessen. Fase en og to består av å bli kjent med og kode materialet. Det innebærer at jeg har lyttet til intervjuene, opptil flere ganger, samt notert ned ideer og observasjoner underveis (Terry, Hayfield, Clarke & Braun, 2017). Etter å ha transkribert og strukturert de fire intervjuene, leste jeg gjennom transkripsjonene før jeg startet med å kode intervjuene. Å kode datamaterialet vil si å kategorisere transkripsjonene. Det er en fullstendig og systematisk framstilling av utvalgte koder som passer studiens problemstilling. Kodene minsker datamaterialets volum og bidrar til å trekke frem kjernen i datamaterialet (Terry et. al., 2017). Når det gjelder koding så valgte jeg å benytte en deduktiv tilnærming. Det vil si at begrepene jeg knyttet til datamaterialet har sammenheng med annen relevant teori eller forskning (Thagaard, 2018).

Fase tre innenfor tematisk analyseprosess innebærer at kodene skal brukes til å utvikle temaer. Jeg fortsatte prosessen med å gruppere lignende koder som har en tematisk sammenheng, i tillegg til å skille ut koder som jeg anså som irrelevant. Jeg benyttet fargekoder for å gruppere koder som passet sammen, og fikk dermed fram hovedtemaer som kan ende som delkapitler og kapitler i drøftingsdelen. Deretter over i fase fire, hvor jeg har vurdert om de hovedtemaene jeg kom fram til er relevant. Fase fire kan ses på som en kvalitetskontroll hvor temaene skal revurderes, presiseres eller avvises. Temaene kan dermed styrkes eller det kan komme frem at det er nødvendig med mer arbeid. I fase fem skal forskeren definere temaene og gi dem navn. Jeg kom fram til; skolevegring, tiltak, PPT´s rolle og tverrfaglig samarbeid. Det ble også skrevet korte oppsummeringer for å presisere hva de ulike temaene handlet om. Fase seks er den siste fasen i prosessen og er en fokusert skrivefase hvor jeg som forsker skal produsere rapporten. Det innebærer sammenfatning av datamateriale, analyse og naturligvis benytte annen teori og forskning som kan bidra til å forsøke å besvare studiens problemstilling (Terry et. al., 2017). Det er verdt å nevne at jeg i denne masteroppgaven har benyttet meg av referansestilen APA 6, fordi arbeidet med oppgaven ble påbegynt før APA 7 kom ut. Presentasjon og drøfting av funn vil videre presenteres i kapittel 4.

4 Presentasjon og drøfting av funn

I dette kapitlet vil funn fra studien presenteres og drøftes i lys av relevant teori og tidligere forskning. Kapitlet består av tre hovedkategorier; forståelse av skolevegring som begrep, tiltak mot skolevegring og samarbeid om skolevegring. De tre hovedkategoriene har også blitt delt inn i tilhørende underkategorier. Oppgavens problemstilling er som følger: «Hvordan arbeider PPT i fire norske kommuner for å hjelpe elever med ufrivillig skolefravær på grunnskolenivå med å mestre skolehverdagen?». Hensikten med kapitlet er å analysere, reflektere og drøfte over studiens empiri opp mot tidligere presentert teori, samt forsøke å belyse og til slutt besvare oppgavens problemstilling med utgangspunkt i kategoriene som har blitt utarbeidet. Når intervjupersonene siteres benytter jeg forkortelser som I1, I2, I3 og I4.

4.1 Skolevegring

4.1.1 Forståelse av skolevegring som begrep

Da jeg leste om fravær i skolen og arbeidet med litteraturgrunnlaget, ble det synlig at begrepsbruken varierer og er omdiskutert. Derfor handler det første forskningsspørsmålet i intervjuguiden som har blitt utarbeidet om hvordan intervjupersonene forstår begrepet skolevegring. Dette for å få innsikt i hvordan intervjupersonene forholder seg til og forstår problemområdet. Videre ble det spurt om det brukes andre begrep for å beskrive problematikken, og deretter om hvilke årsaker de kjenner til skolevegring. På bakgrunn av dette vil denne hovedkategorien legge et grunnlag for en forståelse av begrepet, som kan være nyttig videre i studiens drøftingsdel.

Det kommer frem i studiens datamateriale at to intervjupersoner ser bort fra skolevegringsbegrepet, og benytter heller begrepet ufrivillig skolefravær. Særlig intervjuperson 2 var svært opptatt av å gå bort fra begrepet skolevegring, hen beskriver det slik:

«Vi går bort fra begrepet skolevegring, for da er det eleven som vegrer seg for noe, og det er ikke alltid sånn. I tillegg synes vi at skolevegringsbegrepet sier noe om at det er eleven som ikke får til og klarer. Noe i livet kan være vanskelig, men eleven trenger likevel ikke å vegre seg for skolen. Eleven kan ha et ønske om å møte opp på skolen, et ønske om å få en utdanning – men det er elementer som står i veien, som gjør at fraværet blir et problem og en livskrise. Derfor definerer vi det som ufrivillig skolefravær der eleven ønsker å gå på skolen, men ikke får det til» I2

Det er flere ulike begreper som benyttes for å beskrive skolefraværet til elever og det kan være utfordrende å definere fraværet, nettopp fordi det er et symptom og ikke en diagnose (Olsen & Holmen, 2018). Det intervjuperson 2 forklarer om elementer som står i veien for å møte opp på skolen, kan ses i sammenheng med Bjordal og Vigran (2012) som hevder at sammensatte faktorer som er relatert til elev, skole og hjem virker sammen over tid og kan forårsake problemer. Av den grunn omfatter fraværet ikke bare eleven selv, men også omgivelsene rundt. Med andre ord relasjonelle og kontekstuelle

faktorer. Havik (2018) understreker at skolevegring kan assosieres med emosjonelle forstyrrelser som depresjon og angst, og en kan dermed lett forstå det som at det i hovedsak handler om individet. King og Bernstein (2001) hevder også at elever med skolevegring ofte har angstrelaterte og fysiologiske symptomer, i tillegg til å være mer emosjonelt sensitive enn de elevene som skulker. Likevel påpeker Havik (2018) at skolemiljøet kan være negativt nok til at skolevegring oppstår uten at angst er til stede. Intervjuperson 1 sier dette:

«Det er mange meninger om begrepsbruken. Jeg synes det er vanskelig å finne et godt nok dekkende begrep, nettopp fordi det er så mange årsaker til hvorfor den enkelte strever med skolefravær» I1

Intervjuperson 1 sier videre at skolevegring er et negativt ladet begrep, som enkelte mener plasserer skyld hos eleven. Likevel er hen ikke så opptatt av begrepsbruken, men påpeker at de er uenige om hva som er riktig å bruke innad i kommunen. Videre sier hen at skolevegring er når eleven av en eller annen grunn ikke kommer seg på skolen, og er mindre på skolen enn det hen skal være. Eleven er ikke på skolen i skoletiden og fraværet er udokumentert og ugyldig (Olsen & Holmen, 2018; Havik, 2018). På bakgrunn av datamaterialet kan vi se at begrepsbruken varierer fra kommune til kommune, men også fra person til person. Intervjupersonene er nokså enig i at skolevegringsbegrepet knyttes sterkt opp til enkelteleven, og særlig I1, I2 og I3 anser det som et negativt ladet begrep. Det kan tolkes slik at intervjupersonene ønsker å benytte et mer overordnet og nøytralt begrep, siden de ikke alltid opplever at en hovedårsak til fraværet er vegring. En tolkning av intervjupersonenes utsagn kan være at begrepet skolevegring kan oppleves som stigmatiserende og assosieres til at atferden er forankret hos eleven som vegrer seg. Begrepet kan ses på som en forenkling av en svært kompleks problematikk. Som nevnt i litteraturgrunnlaget, velger jeg likevel å veksle mellom begrepet skolefravær og skolevegring.

4.1.2 Årsaker til skolevegring

Samtlige intervjupersoner ser på skolevegring som et vidt begrep som kan ha mange ulike årsaker. I tillegg påpeker alle at det alltid er en grunn til fravær i skolen, men at det i noen tilfeller kan ta lang tid før en fanger opp årsakene. Intervjupersonenes utsagn samsvarer med Havik (2018) som hevder at det kan være mange ulike grunner til skolefravær; det kan omfatte både eleven selv, skolen og/eller familiesituasjonen. De fire intervjupersonene er samstemt og mener at årsaker til skolefravær kan være knyttet til nettopp disse tre faktorene. Skolevegring utvikler seg ofte gradvis, og det er derfor vanlig at eleven har mistrikket en stund før fraværet blir stort (Holden & Sällman, 2010). Intervjupersonene beskriver det slik:

«Vi ser at årsaker knyttet til eleven selv kan være at eleven har et sykdomsbilde som gjør at det er hensiktsmessig å jobbe med skolen på en annen måte, eller at eleven har kommet opp i situasjoner som hen ikke klarer å håndtere for eksempel i forhold til medelever» I4

«Det er mange ulike årsaker til fravær, ofte er det sammensatt. Det kan være faktorer på skolen som utrygt læringsmiljø, mobbing, dårlig relasjon til lærer, manglende struktur og forutsigbarhet. Hyppig lærerbytte er et problem i vår kommune» I3

«Årsaker til skolefravær knyttet til familien kan være skilsmisse, foreldremotivert fravær, foreldre som har psykiske utfordringer eller foreldrenes holdninger til skolen» I2

Sitatene belyser at skolefraværet ofte er tredelt, noe som samsvarer med forskningslitteratur (Havik, 2018; Bjordal & Vigran, 2012). Ofte er hovedårsaken til skolefravær en form for sykdom eller kronisk sykdom, gjerne i form av somatiske symptomer, angst og depresjon. Dette trekker intervjuperson 4 fram, og vektlegger at psykiske utfordringer kan være en årsak til skolevegring. Angst i forbindelse med skolevegring kan gi fysiske symptomer som konsentrasjons- og prestasjonsvansker, vondt i magen og hodepine. På den andre siden kan også disse symptomene være gyldige grunner til fravær (Egger, Costello & Angold, 2003). Intervjupersonenes utsagn om at skolefravær og skolevegring har sammensatte årsaker, kan tolkes som at det ofte er flere årsaker til fravær i skolen. Det er sjeldent bare én grunn til at en utvikler skolevegring.

Samtlige intervjupersoner mener at et utrygt skolemiljø kan føre til skolefravær. Ifølge forskningslitteratur kan det innebære dårlige relasjoner til lærere og elever, dårlig klasseledelse, mobbing, bråk, uro og disiplinproblemer. I tillegg kan et uforutsigbart læringsmiljø være utfordrende for mange elever. En vesentlig del av arbeidet med å forebygge skolefravær er å kontinuerlig arbeide for et trygt og godt skolemiljø (Havik, Bru & Ertesvåg, 2014; Meld. St. 6, 2020). Slik så også intervjuperson 3 det. Hen påpekte at det er mange elever som har et stort behov for forutsigbarhet og trygghet, men at det kan være en utfordring dersom det eksempelvis er hyppige lærerbytter, forårsaket av sykdom og vikarer. Som nevnt tidligere kan skolevegring oppstå uten at angst er til stede, dersom skolemiljøet er negativt nok. Det vil si at skolevegring kan oppstå uten at det foreligger psykiatriske diagnoser (Ingul & Nordahl, 2013; Havik, Bru & Ertesvåg, 2015; Havik, 2018). Skolevegring kan også ha sammenheng med faktorer i familien. Sitatet fra intervjuperson 2 samsvarer med Havik (2018) og Ingul (2005) som understreker at familiesituasjonen til skolevegrere ofte kjennetegnes av utydelig kommunikasjon, manglende grensesetting og at eleven «tar over» hjemmet. Intervjuperson 3 mener også at foreldrene kan ha manglende strategier for å møte de utfordringene som dukker opp, og av den grunn kan det bli lett for eleven å overta og overstyre foreldrene sine. I tillegg til faktorer knyttet til eleven selv, skolen og familien, trekker intervjupersonene 2 og 3 frem risikofaktorer i fritiden. Intervjuperson 2 forteller at særlig sosiale medier kan være en utfordring:

«Du er aldri bare deg. Verden når deg gjennom Instagram og TikTok. Du får aldri fred, det er ikke rom for det. Venner maser og spør hvor du er. Sosiale medier kan være en risikofaktor, det er mye som rører seg der. I tillegg kan fraværet komme av at eleven ønsker å sitte hjemme foran datamaskinen» I2

Også intervjuperson 3 hevder at vi ikke kommer utenom faktorer i fritiden. Hen støtter tanken til intervjuperson 2 om at elever i noen tilfeller ønsker å sitte alene foran skjermen, i stedet for å møte opp på skolen. Dette kan ses i sammenheng med det Havik (2018) påpeker, at fravær motivert av eleven selv kan innebære skulk, som kan skyldes manglende motivasjon og ønske om å gjøre noe annet. Dataspill kan være en opprettholdende faktor til fraværet, men trenger ikke være den eneste grunnen til fraværet. Intervjuperson 3 forteller videre at de er innom mange saker som omhandler

frivillig fravær eller skulk. Elever med skolefravær kan bli utsatt for mobbing og ha problemer med å tilpasse seg. Det kan bare være én negativ hendelse som skal til for at eleven vegrer seg for skolen, og derfor utvikler seg til å bli diffuse og sammensatte grunner til fraværet (Havik, 2018). Det kan tenkes at mye av dagens mobbing skjer over nett, eksempelvis via Instagram og TikTok. Det er enkelt for medelevene til eleven som har fravær å holde kontakt selv om de nødvendigvis ikke møtes fysisk på skolen. På den andre siden kan også sosiale medier være nyttig i arbeidet med tilbakeføring til skolen, nettopp fordi eleven som er hjemme kan ha kontakt med lærere og medelever. Dette vil jeg komme tilbake til senere i drøftingskapitlet.

4.2 Tiltak mot skolevegring

Innenfor denne hovedkategorien vil tiltak mot skolevegring belyses. Det innebærer tiltak de fire intervjupersonene kjenner til og benytter seg av, hvilke tiltak de mener ikke fungerer, hvem som følger opp tiltakene og om det kan gjøres noe forebyggende for å hindre at elever utvikler fravær i skolen. Intervjupersonenes beskrivelser av tiltak mot skolevegring vil ses i sammenheng med RTI-modellen basert på Kearney og Graczyk (2014). Som beskrevet i litteraturgrunnet har RTI-modellen tre nivåer; generelle tiltak, målrettet intervensjon og intensiv intervensjon. I tillegg vil intervjupersonenes utsagn knyttes opp mot kartlegginghjulet presentert av Knudsmoen, Forfang og Nordahl (2015). Disse modellene kan legge et grunnlag for en forståelse for hvordan PPT i de fire kommunene arbeider både allmennpedagogisk og spesialpedagogisk med skolefraværsproblematikken. Ifølge opplæringsloven (1998, § 5-6) er PPT pålagt to hovedoppgaver; systemarbeid og arbeid med sakkyndig vurdering. De ulike arbeidsoppgavene må ses i sammenheng med hverandre fordi de både er system- og individrettet, noe som også gjelder for skolefraværsproblematikken.

4.2.1 Utarbeiding av tiltak – kartlegging

Både intervjuperson 1, 2, 3 og 4 påpeker at det er viktig å avdekke årsakene til skolefraværet før en finner ut hvilke tiltak som kan prøves ut. Det vil si at skolen kan, på et tidlig tidspunkt, kontakte PPT for å drøfte anonymt, før det eventuelt blir en formell sak i form av en henvisning. Dette kan ses i sammenheng med kartleggingshjulets førtilmeldingsfase, der skolen drøfter saken internt. Dersom skolen melder saken til PPT for sakkyndig vurdering, er de inne i tilmeldingsfasen. Her kan PPT bidra med kartlegging og utredning, med mål om å oppdage utløsende og/eller opprettholdende faktorer for skolefraværet (Trondheim kommune, u.å.a; Nilsen & Herlofsen, 2019). Meld. St. 6 (2020) påpeker at PPT har som oppgave å utrede elevens forutsetninger for og utbytte av det ordinære tilbudet og å anbefale tiltak og tilrettelegginger som kan gi eleven et tilpasset, likeverdig og forsvarlig tilbud. Intervjuperson 2 og 3 beskriver det slik:

«Kartlegging er så viktig for å få tak i hva som er utfordringen. Vi bruker mye tid på å avdekke før vi setter inn tiltak, for å finne riktige tiltak. Vi må få tak i hvordan det er å være deg» I2

«Vi må alltid kartlegge godt, slik at vi setter inn de riktige tiltakene. Samtale med lærer og foreldre, men elevstemmen er den viktigste og må være med hele veien» I3

Intervjuperson 4 sier på sin side at det i utgangspunktet skal kartlegges tidlig, men at det er veldig varierende fra skole til skole hvor godt jobben med å fange opp de utsatte elevene blir gjort, selv om de har den samme skolefraværsveilederen å forholde seg til. Ut fra utsagnene til intervjupersonene kan det tolkes slik at utformingen av tiltak utelukkende blir basert på årsakene til skolefraværet. Dette samsvarer med Kearney og Graczyk (2014) som understreker at tiltakene som blir iverksatt må rettes mot enkelteleven, fordi årsakene til skolefravær er ulike og komplekse. Som nevnt tidligere mener intervjupersonene at det alltid finnes årsaker til fravær i skolen. I den sammenheng forteller intervjuperson 1 at de ikke alltid forstår hvorfor eleven er borte, hen beskriver det som utfordrende, og disse sakene kan bli diskutert opp og ned uten fremskritt. Dette kan ses i lys av forskningslitteratur som påpeker at foreldre til skolevegrere opplever manglende kunnskap i skolen og hjelpeapparatet, noe som kan føre til at elever med skolefravær ikke blir identifisert på et tidlig tidspunkt og dermed heller ikke får gode nok tiltak (Havik, 2018).

4.2.2 Iverksetting av tiltak

En stor del av studiens forskningsspørsmål omhandler hvilke tiltak mot skolevegring PPT kjenner til og iverksetter. Det kom fram i intervjuene at tre av fire PPT-kontor har utarbeidet, eller holder på å utarbeide, kommunale veiledere for skolefravær. Slike veiledere kan brukes av skolen alene, men også i samarbeid med foresatte og støtteinstanser (Trondheim kommune, u.å.b; Oslo kommune, 2009). Intervjuperson 1 omtaler det som en «plan for skolefravær», mens intervjuperson 3 omtaler det som en «nærværsveileder» og intervjuperson 4 beskriver at kommunen har «rutiner for bekymringsfullt fravær». Det er rimelig å anta at også intervjuperson 2 følger en kommunal veileder for skolefravær, uten at det ble understreket i intervjusamtalen. Som nevnt tidligere mener intervjuperson 4 at det er varierende hvor mye skolene tar disse veilederne i bruk, og derfor varierer også effekten av dem. Dersom de ikke tas i bruk, har de ingen verdi. Slike kommunale veiledere for skolefravær presenterer tiltak mot skolefravær, og kan derfor knyttes til RTI-modellen for skolefravær basert på Kearney og Graczyk (2014).

Intervjuperson 2 og 3 beskriver skolens fraværsregistrering som et forebyggende tiltak mot skolefravær. Ved å registrere fravær på en systematisk måte kan skolen oppdage om det finnes et mønster for om det er spesielle timer, dager eller perioder eleven har fravær. Mangelfull fraværsregistrering kan føre til at skolen ikke identifiserer elever som sliter med fravær på et tidlig tidspunkt, som igjen kan føre til at PPT blir kontaktet for sent (Havik, 2018). Intervjupersonenes utsagn om fraværsregistrering og tidlig identifisering kan ses i sammenheng med RTI-modellens nivå 1, som er rettet mot alle elever og basert på generelle tiltak og forebygging (Kearney & Graczyk, 2014). I tillegg reflekterer samtlige intervjupersoner over betydningen av PPT's arbeid med å gi veiledning og støtte til skolene. Det kan tolkes som systemrettet arbeid, som kan føre til økende kunnskap om skolefraværsproblematikken i skolen og dermed bidra til at gode tiltak blir iverksatt tidnok (Havik, 2018; Samuelsen & Bargel, 2018). Særlig intervjuperson 1 uttrykker at PPT ofte blir kontaktet på et sent tidspunkt av skolene, og understreker at det da er utfordrende med tilbakeføring. Videre sier hen dette:

«Før fraværet blir en utfordring kan PPT bidra med å gjøre skolen oppmerksom på hvem de sårbare elevene kan være. Hvem er mulige sårbare elever, og hvordan

ser man det? Vi har sånne runder på starten av skoleåret og deltar på planleggingsdager med tips om hva skolen kan se etter» I1

At PPT blir kontaktet for sent kan tolkes slik at skolene generelt må bli bedre til å avdekke elever med fravær tidligere. Et sentralt funn fra intervjuene er betydningen av PPT's arbeid med kompetanseheving og forebygging innad i skolene. Dette kan knyttes til forskningslitteratur (Vogt, 2018) som påpeker at behovet for rådgivning i skole anses å være både stort og økende. PPT er en av flere instanser skolen kan henvende seg til for rådgivning (Vogt, 2018). Tjenestens arbeid med kompetanse- og organisasjonsutvikling er dessuten nedfelt i opplæringsloven (1998, § 5-6). For å forsøke å begrense skolefraværssproblematikken kan det dermed tenkes at kompetanseheving er et område verdt å satse på innenfor det forebyggende arbeidet. Elever med fravær kan ha angstrelaterte symptomer, av den grunn kan det eksempelvis være nyttig at skolen har kunnskap om angst og hvordan angst kommer frem i skolen (Havik, 2018). PPT kan dermed med fordel bidra til kompetanseheving og støtte slik at skolene er rustet til å oppdage og håndtere skolefraværssaker.

Ut fra intervjuene kommer det frem at det hviler et enormt ansvar på skolen og lærerne, nettopp fordi det er de som er tettest på eleven og foreldrene. Intervjuperson 4 sier: «*En elev som strever med fravær må møtes og ha en person fra skolen som kjenner hen, det hjelper ikke at noen kommer utenfra. Hvis ikke skolen har mulighet til det, så lykkes vi ikke i tilbakeføringen*». Samtlige intervjupersoner vektlegger hvor viktig lærerrollen er, lærerens relasjon til elevene og et godt klassemiljø. Andre forebyggende tiltak i et systemperspektiv kan dermed være å sikre at elevene har en trygg og forutsigbar skolehverdag, som gode overganger og gode relasjoner til medelever og lærere (Havik, 2018). Intervjuperson 1 vektlegger dette:

«Å forebygge skolefravær handler om relasjoner. Å ha lærere som har tid til elevene og som klarer og evner å forstå elevenes språk og uttrykk. Å styrke voksenrollen og jobbe med relasjoner er viktig for alle» I1

Intervjuperson 2 beskriver i denne sammenheng at lærere nærmest har en umulig oppgave som har ansvar for undervisningen, men også en mellommenneskelig oppgave med å ha oppmerksomhet på hver enkelt elev. Videre sier hen at det kan være utfordrende å få til gode lærer-elev-relasjoner fordi det er mye fravær og bruk av ukjente vikarer i skolen. Ut fra utsagnene kan det tenkes at elevene har mange ulike lærere å forholde seg til, og at det dermed kan bli utfordrende for enkelte å utvikle gode relasjoner til lærerne sine. Forskningslitteratur vektlegger gode relasjoner som forebyggende i arbeidet mot skolefravær, i tillegg trekkes ulike risikofaktorer som utrygt skolemiljø, dårlig klasseledelse og mobbing i skolen fram som sentrale årsaker til skolefravær (Havik, 2018; Kearney & Graczyk, 2014). Ut fra datainnsamlingen kan det tolkes slik at PPT kan bidra med veiledning blant annet når det gjelder risikofaktorer i klassemiljøet, i tillegg til relasjonsbygging. Dette kan ses på som forebygging, og trekkes fram som et viktig tiltak på systemnivå (Befring, 2012).

Det vil likevel være behov for å tilpasse tiltakene til hvert enkelt individ. I sammenheng med RTI-modellens nivå 2, målrettet intervensjon, sier intervjuperson 1 at en viktig faktor er å lytte til eleven i forhold til ønsker om tiltak (Kearney & Graczyk, 2014). Videre sier intervjuperson 1:

«Konkrete tiltak kan være redusert skoledag, ha et rom på skolen man kan være på og trekke seg unna ved behov, samtaler med lærer eller annen voksenperson gjennom skoledagen eller få lov til å ha mobilen tilgjengelig for å sende melding til foresatte for støtte og motivasjon» I1

Målrettet intervensjon vil omfatte elever som har fravær i skolen, eller er i risikogruppen for utvikling av skolefravær og har dermed behov for ekstra tiltak utover de generelle tiltakene (Havik, 2018; Kearney & Graczyk, 2014). I den sammenheng beskriver intervjuperson 3 en tiltakstrapp innenfor den målrettede intervensjonen:

«Trinn 1: snakk med eleven, kontakt foresatte og oppklar bekymringen. Trinn 2: møte med kontaktlærer, elev og foresatte. Trinn 3: meld til nærværsteam og gjennomfør et samarbeidsmøte med «laget» rundt eleven. Trinn 4: tverrfaglig samarbeid» I3

De fire trinnene i tiltakstrappen som intervjuperson 3 beskriver kan ses i sammenheng med Havik (2018) og Kearney og Graczyk (2014) uttalelser som påpeker at hensikten med målrettet intervensjon er å utvikle en strategi for å få eleven til å være på skolen, samt redusere og hindre videre utvikling av opprettholdende fraværsfaktorer. De fire intervjupersonene hadde størst vekt på individrettede tiltak, og intervjuperson 1 og 2 var samstemt om at arbeid med skolefravær ikke er en «quick fix». Intervjuperson 2 utdyper at en må akseptere at det tar tid å tilbakeføre eleven til skolen, eleven må selv kjenne på hva hen klarer:

«Når voksne begynner å presse og tvinge eleven, så er det ikke lenger et samarbeid. Press og tvang er et virkemiddel vi anbefaler å unngå, det betyr ikke at man ikke skal ha forventninger til at eleven skal på skolen» I2

Et overordnet mål vil naturligvis være å få eleven tilbake til skolen, men en må tilpasse tiltakene og gå sakte framover slik at en alltid har eleven med (Kearney & Graczyk, 2014). Intervjuperson 2 sier videre at det som fungerer best er når eleven selv er klar for mer, siden det da foreligger en indre drivkraft hos eleven. Intervjuperson 4 er enig i at tvang fungerer dårlig. Det kan tolkes slik at intervjupersonene mener at en må ha is i magen når det gjelder tilbakeføring til skolen, tiltakene må iverksettes gradvis og over tid for å ha positiv effekt. Elevstemmen er særdeles viktig i forhold til hvilke tiltak som iverksettes og når det passer å øke, eller legge til enda flere tiltak.

Videre kommer det frem at foreldre og foresatte har en sentral rolle i arbeidet med å opprettholde rutiner, samt forberede og motivere eleven til å dra på skolen. Av den grunn er skole-hjem-samarbeidet særdeles viktig fordi det kan føre til mindre fravær (Kearney & Graczyk, 2014; Drugli & Nordahl, 2016). Intervjuperson 2 la vekt på at foreldre må være gode rollemodeller og sette premisser for hvordan ting skal være, samt sørge for at eleven har gode søvn- og matutiner. Også Havik (2018) ser på foreldreinvolvering som helt nødvendig. Intervjuperson 3 nevner at et tiltak PPT kan iverksette er å informere foresatte om fraværsproblematikk, hvilke fysiske reaksjoner eleven kan få og hvordan de kan snakke med eleven når han eller hun er engstelig. Innenfor foreldreveiledning kan PPT dermed ses på som en viktig ressurs som kan gi støtte, informasjon, veiledning og forståelse av systemene og nettverket rundt. Et godt skole-hjem-samarbeid er vesentlig i arbeidet med skolefravær, både innenfor generelle tiltak, målrettet intervensjon og intensiv intervensjon (Havik, 2018). Å få til et godt

skole-hjem-samarbeid er ingen selvfølge, og det kan tolkes ut fra intervjuene at det kan oppstå uenigheter og konflikter. Intervjuperson 1 fremhever dette på følgende måte:

«De vanskeligste sakene er definitivt hvis skole og hjem er uenig. Det er mye lettere å få det til dersom alle parter er enig og foresatte samarbeider. Mistillit kan fort oppstå som følge av uenigheter» I1

Videre forteller hen at det har vært flere situasjoner der skolen mener eleven klarer seg fint, mens foreldrene opplever en utmattet elev som er sliten og lei. Slike saker kan bli diskutert mye uten framgang, og tillitten skole-hjem hadde til hverandre kan svekkes. Utsagnene samsvarer med Havik (2018) som mener at uten et tett samarbeid med hjemmet, er det utfordrende for skolen og støtteapparatet å hjelpe eleven med fravær. I tillegg kan det tenkes at tiltakene fungerer dårligere, om de fungerer i det hele tatt. På lik linje mener Befring (2016) at skolefravær må møtes på en gjennomtenkt måte og løsninger må drøftes i samarbeid med lærere, foreldre og eleven selv. Ifølge intervjupersonene kan det være behov for at PPT kommer inn som en nøytral tredjepart dersom det oppstår mistillit mellom skole-hjem. PPT kan bidra med råd og innspill som kan føre til at samarbeidet går framover og fortsetter i riktig retning. Dersom skolen eller PPT fatter mistanke om omsorgssvikt er de forpliktet til å melde fra til barnevernstjenesten (Opplæringsloven, 1998, § 15-3). Foreldrenes engasjement for å fremme oppmøte kan være en viktig faktor for å redusere fravær. Intervjuperson 3 understreker som forskerne Kearney og Graczyk at en kommer ingen vei dersom samarbeidet blir utfordrende (Kearney & Graczyk, 2014). I tillegg til samarbeid mellom skole-hjem, påpekes det i opplæringsloven (1998, § 15-3) at skolen skal samarbeide med relevante kommunale tjenester, blant annet PPT, om vurdering og oppfølging av barn og unge med personlige, helsemessige, sosiale og/eller emosjonelle vansker. Samarbeid, eller tverrfaglig samarbeid, vil jeg derfor komme tilbake til senere i kapitlet.

Som nevnt tidligere kan sosiale medier være en mulig risikofaktor for skolefravær, men det kan også tenkes å være et nyttig virkemiddel i arbeidet med tilbakeføringen. I den sammenheng sier intervjuperson 3 at læreren kan sørge for at eleven som er borte får vite at hen er en viktig del av klassen og at hen er savnet i form av en telefonsamtale, melding eller brev. Dette kan være et hensiktsmessig tiltak fordi forskning viser at elever med skolefraværspromatikk ofte kan ha utfordringer med å få venner, er mer beskjeden og utsettes oftere for mobbing (Kearney & Geraczyk, 2014; King et. al. 1998). Å føle tilhørighet til noe som er større enn seg selv påpeker intervjuperson 2 som viktig, og gode relasjoner mellom elevene kan være en viktig grunn til at elever ønsker å møte opp på skolen (Havik, 2018). Hen utdyper at medelevene til eleven som har fravær kan holde kontakten over sosiale medier. Intervjuperson 4 forteller om relasjoner slik:

«Vi anbefaler ikke å nekte elever som er borte fra skolen å delta på fritidsaktiviteter. Det er en fordel at eleven er i kontakt med andre på ettermiddagene og i helgene, det kan hjelpe til med tilbakeføringen til skolen. Det er viktig å fungere i noe utenfor skoletiden» I4

Utsagnet kan tolkes som at det er vesentlig å jobbe med relasjoner for å øke trivselen i skolen. Dette berører også Havik (2018) som mener at elever som opplever tilhørighet på skolen, gjerne opplever skolen som et trygt sted hvor hen blir godtatt. Når eleven får opprettholde noe av det sosiale nettverket sitt gjennom fritidsaktiviteter, kan det hjelpe dem til å komme tilbake til skolen (Havik, 2018). I samsvar med forskningslitteratur

(Kearney & Graczyk, 2014) presenterer intervjuperson 2 en annen måte å få eleven til å føle tilhørighet til skolen på; at læreren tilbyr transport til og fra skolen. Intervjuperson 1 jobber i PPT i en liten kommune, og hevder at de har god kontakt med elevene selv om de ikke er på skolen hver dag. Det kan tenkes at det også kan være mulig for ansatte i PPT i denne kommunen å bistå med å få eleven opp om morgenen og tilby transport, dersom eleven har et godt forhold til noen i tjenesten.

Havik (2018) presenterer hjemmeundervisning som en del av nivå 2, mens intervjuperson 3 viser til en nærværveileder der hjemmeundervisning er under nivå 3 i RTI-modellen. Av den grunn kan det tenkes at flere av tiltakene som blir nevnt, kan brukes på alle nivåer og tilpasset den enkelte elev. Hjemmeundervisning på sin side er et omdiskutert tiltak, og kommer gjerne som et ønske fra foreldrene fordi de frykter at eleven skal miste faglig læring (Havik, 2018). Intervjuperson 1 uttrykker dette slik:

«Jeg tror ikke hjemmeundervisning noen gang er løsningen for å få noen tilbake til skolen, men det kan være med på å opprettholde det faglige» I1

Utsagnet kan knyttes til forskning gjort av Havik (2018), som viser at hjemmeundervisning ikke anbefales over tid. Dette fordi det kan føre til at redselen for å gå på skolen kan øke, og derfor vanskeliggjøre tilbakeføringen. Foreldrene må stille krav dersom eleven er hjemme for å bevare en så normal hverdag som mulig. Det kan innebære å stå opp til vanlig tid, spise frokost, gjøre skolearbeid, fast leggetid og begrensninger på dataspill (Havik, 2018). I den sammenheng sier intervjuperson 3 at det anbefales å arbeide med sosialisering i tillegg til deltakelse i spilluniverset fordi eleven trenger å styrke sine sosiale ferdigheter, relasjonskompetanse og identitet for å mestre livsutfordringer. I noen tilfeller kan det tenkes at foreldre trenger støtte og veiledning, av eksempelvis PPT eller barneverntjenesten, for å bidra til å øke elevens sosiale ferdigheter og/eller angsthåndtering for å komme tilbake til skolen (Kearney & Graczyk, 2014). At eleven utsettes for eksponering kan dermed anses som relevant for å overkomme angst eller andre psykiske lidelser (Havik, 2018). Intervjuperson 4 sier på sin side at tilbakeføring krever et sakte, men sikkert arbeid, slik at eleven gradvis venner seg til en hverdag hen har vært borte fra.

Dersom skolefraværet skyldes risikofaktorer i skolen som for eksempel utrygt skolemiljø og dårlige relasjoner mellom lærere og elever, kommer det frem fra datainnsamlingen at PPT i de fire kommunene arbeider med forebygging og kompetanseheving. Dette kan ses på som systemrettede tiltak gjeldende for alle elever. Innenfor individrettede tiltak var intervjupersonene samstemt om at det må brukes god tid til å kartlegge og prøve ut ulike tiltak, en må være lydhør overfor elevene det gjelder og ta deres ønsker og behov i betraktning. Det tredje og siste nivået i RTI-modellen, intensiv intervensjon, preges av et tett samarbeid. Det vil derfor presenteres som en egen hovedkategori.

4.3 Samarbeid om skolefravær

For elever med langvarig og alvorlig fravær vil ikke målrettede intervensjoner være tilstrekkelig alene, derfor kan det være nødvendig med intensiv intervensjon for enkelte. Intensiv intervensjon bør bestå av innovative, kreative og intense prosedyrer for å kartlegge om fraværet skyldes sammensatte problemer, øke foreldrenes involvering og tilbakeføring til skolen (Havik, 2018; Kearney & Graczyk, 2014). Dersom elever har vært lenge borte fra skolen og det ikke har blitt fremgang til tross for tiltak, vil et tverrfaglig

samarbeid være særlig viktig (Havik, 2018). Den tredje hovedkategorien handler om hvordan PPT forstår sin egen rolle i samarbeid med skole, hjem og andre instanser, i tillegg hvordan et tverrfaglig samarbeid kan hjelpe skolevegrere med å mestre skolehverdagen. Ifølge de fire intervjupersonene kan det tverrfaglige samarbeidet ses på som et nødvendig tiltak i seg selv.

4.3.1 PPT's rolle

PPT kan anses som skolens viktigste samarbeidspartner og sakkyndige instans når det gjelder blant annet utvikling av et inkluderende læringsmiljø (Vogt, 2018). Dessuten står det nedfelt i opplæringsloven (1998, § 5-6) at tjenesten er en sakkyndig instans som er lovpålagt å utarbeide sakkyndige vurderinger, samt hjelpe skolen med kompetanse- og organisasjonsutvikling. Tidligere i kapitlet har PPT som rådgivende instans blitt omtalt, og intervjupersonene trekker dette frem som en viktig del av PPT's rolle. Under intervjuene ble intervjupersonene spurt om hvilken rolle de opplever at PPT har i samarbeidet med skolen, hjemmet og andre instanser i arbeidet med skolefraværspromatikk.

Intervjuperson 1 beskriver PPT's rolle slik:

«PPT har en hovedrolle i samarbeidet opplever jeg. Det handler nok om at vi har veiledningskompetanse, og derfor får vi en slags koordinatorrolle» I1

Samtlige intervjupersoner vektla veiledning og støtte som en vesentlig del av arbeidet til PPT. Ut fra datainnsamlingen kan det tolkes slik at intervjupersonene opplever PPT's rolle som veiledende og koordinerende. Det kommer videre frem at PPT koordinerer samarbeidet av eventuelle andre instanser og som nevnt tidligere også samarbeidet mellom skole-hjem dersom det er nødvendig. Intervjuperson 4 sier at PPT har jevne kontaktmøter med skolene der de spør hvordan det går med elevene, og får innsikt i om det er noen som står i fare for å utvikle fravær. Videre sier hen at PPT i slike tilfeller gir veiledning og hjelp innenfor hva som kan være utfordringen, og utdyper:

«PPT er ikke nødvendigvis inne i fraværssaker før det er behov for en sakkyndig vurdering for fritak eller kortere skoledag, eller hjelp inn i hjemmet, eller hjemmeundervisning og en del sånne ting» I4

Intervjupersonene har vektlagt PPT's arbeid med kartlegging av elever og utarbeiding av sakkyndige vurderinger. I RTI-modellens nivå 3 har eleven kommet så langt i skolefraværspromatikken at det er liten sannsynlighet for at hen kommer tilbake til skolen på fulltid. Av den grunn kan eleven stå i fare for å ikke få bestått skoleåret og ei heller få karaktergrunnlag (Rodriguez & Conchas, 2009). En sakkyndig vurdering kan være nødvendig på dette tidspunktet og kan derfor ses i sammenheng med vedtaksfasen i kartleggingshjulet. For elever som ikke har eller kan få et tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet skal det fattes enkeltvedtak om spesialundervisning. Enkeltvedtaket danner grunnlaget for utforming av en IOP som utarbeides og gjennomføres i planleggings- og gjennomføringsfasen (Opplæringsloven, 1998, § 5-1). Intervjupersonenes utsagn om PPT's rolle kan tolkes som at de forsøker å være en nøytral tredjepart som bidrar til å opprettholde tillit mellom skole og hjem, samt kontakter andre støtteinstanser dersom det er behov og utarbeider sakkyndig vurdering der det trengs.

4.3.2 Tverrfaglig samarbeid

En vesentlig del av PPT's arbeid kan være ulike former for tverrfaglige samarbeid med sikte på et helhetlig og samordnet hjelpetiltak rundt elever (Vogt, 2018). På nivå 3 i RTI-modellen er skolefraværet av så alvorlig karakter at det er helt nødvendig mellom skole og hjem, men også andre støtteinstanser som eksempelvis PPT, skolehelsetjeneste, spesialisthelsetjeneste, fastlege, barneverntjeneste og/eller BUP (Havik, 2018). I den sammenheng påpeker intervjuperson 1 at de aller beste tiltakene får man hvis man samarbeider tverrfaglig, det er da det blir størst endring. Ellers hevder Samuelsen og Bargel (2018) at samarbeid mellom hjelpetjenester kan med fordel iverksettes for å fremme elevenes mestring av skolehverdagen og eget liv. Meld. St. 6 (2020) fremhever at skoler skal være rustet til å møte mangfoldet blant elever i samarbeid med det lokale støttesystemet. Intervjuperson 3 og 4 forteller om «laget rundt eleven» på denne måten:

«I en skolefraværssak er tverrfaglig samarbeid utrolig viktig. Samarbeidet må gli godt, vi kan ikke kaste ballen til skolen eller foreldrene alene. Laget rundt eleven er utrolig viktig, og vi kommer ingen vei dersom samarbeidet blir utfordrende» I3

«Når vi har en elev som har kommet så langt og har et stort fravær, så er jeg ikke i tvil om at det å møtes tverrfaglig er veldig viktig. Da må alle som er rundt den eleven, laget rundt eleven, som vi har kalt det, møtes og se hvem som gjør hva og hvordan vi kan hjelpe denne eleven best mulig» I4

Utsagnene kan ses i tråd med Meld. St. 6 (2020) som påpeker at PPT er en viktig del av laget rundt eleven og anbefaler et samarbeid mellom ulike profesjoner og tjenester. Det kommer frem fra intervjuene at det varierer hvilke instanser som er aktuelle samarbeidspartnere i arbeidet mot skolefravær. Med andre ord kommer det an på fraværets årsak hvilke instanser som er hensiktsmessig å samarbeide med. Likevel trekkes BUP, kommunepsykolog og barnevern fram som sentrale instanser, utover skolehelsetjenesten. Skolehelsetjenesten har en viktig rolle som støttespiller og bidragsyter i skolens arbeid og skal delta i planarbeid og være til stede på skolen (Vogt, 2018). Skolefravær gir ikke rett til nødvendig hjelp i spesialisthelsetjenesten, men eleven kan likevel bli henvist til BUP dersom hen har andre symptomer eller lidelser i tillegg til skolefravær. Dersom individuelle faktorer fører til at BUP må involveres, vil arbeidet deres bestå av utredning, diagnostisering, tiltak for å få eleven tilbake til skolen samt samarbeid med skole og andre instanser (Havik, 2018).

Intervjuperson 2 sier at ulike faggrupper er en styrke og påpeker at ingen får til ting alene. Dette samsvarer med Havik (2018) som hevder det kan være hensiktsmessig å sette i gang tiltak på flere arenaer for å oppnå et tilfredsstillende resultat. Til tross for at intervjupersonene vektlegger tverrfaglig samarbeid som et viktig tiltak i arbeidet med skolefravær, kommer det frem at det hviler mye ansvar på skolene. Lærerne er de som er tette på eleven. Intervjuperson 3 sier i den sammenheng:

«Skolen eier saken. Skolen må sørge for at tiltak blir gjennomført og evaluert» I3

Videre forklarer intervjuperson 4 at skolen har ansvar for å følge opp tiltakene, men at problematikk man forholder seg til i skolehverdagen også drøftes i tverrfaglig team. Det kan tenkes at intervjuperson 3 og 4 ser skolens ansvar i sammenheng med opplæringsloven (1998, § 2-1) som påpeker at alle barn og unge har rett og plikt til

grunnskoleopplæring fra første til tiende trinn, enten gjennom offentlig grunnskoleopplæring eller gjennom tilsvarende opplæring. Ifølge Meld. St. 6 (2020) er regjeringen opptatt av at PPT skal samarbeide tett med skolene slik at tjenesten blir mer tilgjengelig og bidra til at de blir kjent med elevene og miljøet de befinner seg i. Videre påpekes det at PPT skal arbeide mer forebyggende i det allmennpedagogiske tilbudet, slik at en kan ivareta flere elever som kan føre til færre henvisninger. For elever med skolefravær kan det derfor være en fordel at det etableres et team på skolen eller i kommunen som skal hjelpe eleven med tilbakeføring og sikre at arbeidet blir fulgt opp (Havik, 2018). Dette kan knyttes til det intervjupersonen 2 forteller om at PPT i 2019 etablerte et nærværsteam som har ukentlige møter med både skolen, foreldrene og eventuelt andre instanser. Intervjupersonen 3 jobber i en større kommune, og forteller at det er etablert nærværsteam på mange av skolene – i stedet for innad i PPT. I den sammenheng beskriver intervjupersonen 4 at de har kontaktpersoner på alle skolene som har jevnlig drøftingsmøter.

Til tross for intervjupersonenes utsagn om viktigheten av tverrfaglig samarbeid, kan det ut fra datainnsamlingen virke som at det hviler mye ansvar på skolene. Dette fører naturligvis til store forskjeller i forhold til hvordan det arbeides med skolefravær. Samarbeid mellom lærere og PP-rådgivere kan være nyttig når det gjelder å utvikle skolens praksis. Målet kan være å utvikle ny kunnskap, samt utvikle og/eller endre praksis (Moen, Rismark, Samuelsen & Sølvsberg, 2018). Meld. St. 6 (2020) på sin side vektlegger at PPT bør arbeide tettere på elevene, for å kunne utarbeide gode sakkyndige vurderinger og tilrettelegge bedre for enkelteleven. I tillegg til å vurdere kvaliteten på tiltakene og eventuelt foreslå justeringer. Imidlertid fremhever intervjupersonen 2 at PPT i den kommunen har en tredeling av arbeidet:

«Vi har en tredeling av arbeidet: kartlegging, tiltak og en vedlikeholdsfasen. Vi har alltid fokus på tiltak som er mulig å gjennomføre og er opptatt av å være realistisk. PPT legger nok noen føringer for hvilke tiltak som iverksettes» I2

Det kan dermed tolkes som at PPT i denne kommunen bistår med evaluering av tiltakene i den beskrevne vedlikeholdsfasen. Siden skolefraværssaker ofte krever tiltak over en lengre periode, kan det tenkes at det ville vært hensiktsmessig dersom PPT hadde mer fokus på oppfølging, evaluering og justering. Ut fra intervjupersonenes uttalelser kan det virke som at det er ulik praksis i forhold til hvordan PPT deltar i evaluering. Intervjupersonen 4 sier at det evalueres og vurderes i et samarbeid mellom PPT, skole, hjem, eleven selv og eventuelt andre relevante instanser. Evaluering kan ses i sammenheng med vurderingsfasen i kartleggingshjulet, der skolen utarbeider en rapport hvor spesialundervisningen vurderes underveis og årlig. Her kan det bli varslet endringer dersom eleven har behov, uavhengig om behovet har økt, avtatt eller endret karakter (Nilsen & Herlofsen, 2019). Når flere ulike instanser samarbeider tverrfaglig, kan det tenkes at de vil møte på utfordringer. Intervjupersonen 1 beskriver det slik:

«I et tverrfaglig team er det viktig at alle forstår sin egen rolle, samt er klar over de andre instansene sin rolle. PPT må ofte være litt overvåkende og arresterende i forhold til spørsmål vi får om tiltak som kan gjøres. For eksempel anbefalte en psykolog at eleven burde ha en lærer ved siden av seg hele skoledagen, men det er ikke gjennomførbart. Når man sitter i møte med foreldre er det veldig skummelt å love bort ting som ikke er mulig å gjennomføre» I1

Intervjuperson 1 uttrykker her en frustrasjon over samarbeidet med instanser som ikke har satt seg inn i rollene til hverandre. Det kan tolkes som at hen ønsker klare retningslinjer for hva instansene kan bidra med og dermed hadde samarbeidet blitt mer ryddig. Oppgavefordelingen mellom instansene må være tydelig, dermed kan de diskutere elevens sårbarheter fra forskjellige utgangspunkt (Statped, 2021). Et noe lignende poeng ble trukket frem av intervjuperson 2 og 3. De sier at det er viktig med en felles forståelse og et felles samarbeid for hvordan de kan klare å hjelpe den enkelte eleven, og dermed er det nødvendig å avdekke hvem som gjør hva og finne ut hva som eventuelt har blitt gjort tidligere. Uttalelsene kan ses i sammenheng med Meld. St. 6 (2020) som viser til at et bredt informasjonsgrunnlag vil gi PPT best mulig grunnlag for å vurdere hva som er til elevens beste.

5 Oppsummering og avslutning

Som en oppsummering vil jeg forsøke å vurdere hva jeg har funnet ut underveis i arbeidet med denne masteroppgaven. Hensikten med oppgaven har vært å forsøke å besvare den overordnede problemstillingen: «Hvordan arbeider PPT i fire norske kommuner for å hjelpe elever med ufrivillig skolefravær på grunnskolenivå med å mestre skolehverdagen?». Besvarelsen tar utgangspunkt i fire ansatte i PPT fra ulike kommuner, deres forståelse av skolevegring som begrep, hvilke tiltak de kjenner til og iverksetter samt hvordan de samarbeider med skole, hjem og andre støtteinstanser i arbeidet rundt skolefravær. Studiens hovedfunn vil oppsummeres under oppgavens underordnede forskningsspørsmål, samt hovedkategorier som kom fram i arbeidet med analysen. De mest sentrale funnene var at tiltakene baseres på fraværets årsak, og ofte er det sammensatte årsaker som er delt i fire faktorer: eleven selv, familien, skolen og fritiden. I tillegg er tverrfaglig samarbeid av betydning.

Forståelse av skolevegring

Forskningsspørsmål 1: «Hvilken forståelse og definisjon av begrepet skolevegring har ansatte i PPT?»

Funnene i denne studien viser at begrepsbruken varierer. Det kommer frem i studiens datamateriale at to intervjupersoner ser helt bort fra skolevegringsbegrepet og benytter begrepet ufrivillig skolefravær i stedet for. Intervjuperson 1, 2 og 3 er enig i at skolevegring er et negativt ladet begrep som plasserer «skyld» hos eleven. Det er eleven som vegrer seg for noe, og som ikke får til og klarer å møte opp på skolen. På bakgrunn av datamaterialet ser vi at begrepsbruken varierer og det kan tolkes som at samtlige intervjupersoner ønsker å benytte et mer overordnet og nøytralt begrep, nettopp fordi de opplever andre årsaker enn vegring til fraværet i skolen. Begrepet skolevegring kan ifølge intervjupersonene ses på som stigmatiserende og assosieres til at atferden er forankret hos eleven som vegrer seg. Selv om samtlige intervjupersoner benytter andre begreper for å beskrive skolefraværsproblematikken, knytter alle skolevegring opp mot fravær i skolen.

Studiens hovedfunn viser at årsaker til skolefravær kan være mange og svært sammensatt. Det kommer frem at det kan ta tid før en klarer å fange opp hva fraværet har årsak i, og at årsakene til skolefravær ofte er tredelt. Årsakene til skolefravær kan være knyttet til faktorer som kan relateres til eleven selv, skolen og familien. Dette har flere forskere også kommet frem til tidligere. I tillegg fremhever intervjuperson 2 og 3 risikofaktorer i fritiden som kan føre til skolefravær, herunder sosiale medier og gaming. For å nevne noe så kan også årsaker til skolefravær være sykdom og psykiske utfordringer hos eleven, utrygt skolemiljø, dårlige relasjoner til lærer og medelever, samt manglende grensesetting og utydelig kommunikasjon i hjemmet.

Tiltak mot skolevegring

Forskningsspørsmål 2: «Hvilke tiltak mot skolevegring kjenner ansatte i PPT til?»

Funnene fra datainnsamlingen viser at det er viktig å avdekke årsakene til skolefraværet før en finner ut hvilke tiltak som kan iverksettes. Det vil si at arbeid med grundig kartlegging er av betydning for å kunne sette inn hensiktsmessige tiltak. Utformingen av

tiltak blir utelukkende blir basert på årsakene til skolefraværet og dermed rettet mot enkelteleven fordi årsakene til skolefravær er ulike og komplekse.

Det kom fram i intervjuene at tre av fire PPT-kontor har utarbeidet, eller holder på å utarbeide, kommunale veiledere for skolefravær. Videre kommer det frem at et sentralt, forebyggende, tiltak mot skolefravær er fraværregistrering. Dette kan ses på som et generelt tiltak gjeldene for alle elever. Videre innenfor dette nivået vektla intervjupersonene betydningen av kompetanseheving og veiledning slik at skolene kan fange opp elever som står i risikozonen for å utvikle fravær på et tidlig tidspunkt. Studiens funn viser at PPT opplever at de ofte blir kontaktet for sent og at det dermed blir utfordrende med tilbakeføring. Funnene viser at lærerrollen er sentral, lærerens relasjon til elevene og et godt klassemiljø. PPT kan bidra med veiledning blant annet når det gjelder risikofaktorer i skolemiljøet, i tillegg til relasjonsbygging.

Intervjupersonenes utsagn viser at det i tillegg til tiltak på systemnivå, vil være nødvendig med tilpassede tiltak til den enkelte. I den sammenheng kommer det frem at det er viktig å lytte til eleven i forhold til ønsker om tiltak. Studiens funn viser til en felles forståelse mellom intervjupersonene når det gjelder at elevstemmen er viktig i forhold til hvilke tiltak som iverksettes og når det passer å øke, eller legge til enda flere tiltak. Også samarbeid mellom skole-hjem er viktig og foreldreinvolvering nødvendig. Oppstår det mistillit mellom skole-hjem kan PPT bidra som en nøytral tredjepart for å forsøke å få samarbeidet i riktig retning.

Samarbeid om skolevegring

Forskningsspørsmål 3: «Hvordan samarbeider PPT med skole og andre støttetjenester for å forebygge og avhjelpe skolevegring i grunnskolen?»

Studiens funn viser at et tverrfaglig samarbeid er viktig i arbeidet med skolefravær. Det kommer frem at PPT's rolle i skolefraværssaker kan være arbeid med rådgivning, veiledning og kompetanseheving. Intervjupersonene opplever at PPT har en koordinatorrolle i samarbeid med skolen, hjemmet og andre støtteinstanser. PPT's arbeid med sakkyndig vurdering ble også trukket frem når eleven har så stort fravær at hen står i fare for å ikke få bestått skoleåret.

Det blir fremhevet av intervjupersonene at de beste tiltakene får man hvis man samarbeider tverrfaglig, og at de i et samarbeid opplever størst endring. Intervjupersonene påpeker at «laget rundt eleven» er utrolig viktig. Det kommer an på fraværets årsak hvilke instanser som er hensiktsmessig å samarbeide med for oppfølging eller løsning av saken. Likevel kan det ut fra datainnsamlingen virke som at det hviler mye ansvar på skolene med bakgrunn i skoleplikten i opplæringsloven. Dette fører til store forskjeller i forhold til hvordan det arbeides med skolefraværproblematikken i PPT i små og store kommuner, by, landkommuner og innad i store kommuner hvor PPT i sitt arbeid opererer med bydelsbasert forståelse og tiltaksarbeid. Funnene fra datainnsamlingen viser at intervjupersonene stort sett er fornøyd med samarbeidet med de ulike instansene, men at det likevel kan oppstå utfordringer. Det kan for eksempel dreie seg om uklare roller og oppgavefordelinger.

5.1 En avsluttende kommentar

Hvordan en arbeider med skolefraværspromatikk varierer i stor grad fra elev til elev. Basert på min forskning vil det derfor ikke være mulig å trekke en allmenngyldig konklusjon, det vil ei heller være representativt for alle ansatte i PPT i alle kommuner. Likevel vil mine funn gi et innblikk i hvilke elementer som kan være viktig når en arbeider med skolefravær. Resultatene fra denne oppgaven har gitt meg en bredere og dypere forståelse for hvordan PPT kan arbeide med problemområdet. Avslutningsvis håper jeg at studiens funn kan bidra til at andre studenter, fagfolk og øvrige lesere av denne oppgaven blir inspirert og ser nytten av studiens funn og refleksjoner. Jeg vil iallfall ta med meg kunnskapen inn i yrkeslivet, men også som medmenneske.

5.2 Videre forskning

Siden resultatene fra denne studien er innhentet fra et begrenset utvalg og dermed begrenser muligheten for å trekke en allmenngyldig konklusjon, kunne det vært interessant og gjennomført en kvantitativ studie for å kontrollere funn fra studien. Videre er det innenfor skolefraværspromatikken en rekke områder som kunne vært interessant og fordypet seg i. Blant annet kunne det vært spennende og vinklet oppgaven mot eleven som strever med fravær, for å få innsikt hans eller hennes synspunkter om tiltak og oppfølging. Å intervjuere elever som har skolefravær, kan gi verdifull informasjon om hvordan det kan arbeides enda bedre med problemområdet – for det er jo elevstemmen som blir trukket fram i denne studien som aller viktigst. I den sammenheng kunne det vært interessant og undersøke konsekvensene av alvorlig skolefravær og frafall i skolen. I tillegg kunne det i en annen studie vært interessant å belyse foreldre og foresattes opplevelse av involveringen og PPT´s rolle. Foreldre kan sitte på mange spørsmål og svar innenfor problemområdet, som kan bidra til å dra arbeidet i en positiv retning.

Referanser

- Barnehaageloven. (2005). Lov om barnehager LOV-2005-06-17-64. Hentet fra: <https://lovdata.no/lov/2005-06-17-64>
- Befring, E. (2012). *Forebygging blant barn og unge i et psykososialt perspektiv*. I I Befring, E. & R, Tangen (Red.). *Spesialpedagogikk* (s. 129-147). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Befring, E. (2016). *Grunnbok i spesialpedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berg, I., Nichols, K. & Pritchard, C. (1969). School phobia. Its classification and relationship to dependency. Hentet fra <https://acamh.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1469-7610.1969.tb02074.x>
- Bjordal, I. V. & Vigran, H. (2012). Tidlig intervensjon i arbeid med skolevegring. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2012/tidlig-intervensjon-i-arbeid-med-skolevegring/>
- Bru, E. (2011). Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever. I U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg & E. Roland (red.). *Sosiale og emosjonelle vansker. Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget
- Drugli, M. B. & Nordahl, T. (2016). *Forskningsartikkel: Samarbeidet mellom hjem og skole*. Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/betydningen-av-skole-hjem-samarbeid/>
- Egger, H. L., Costello, E. J. & Angold, A. (2003). *School Refusal and Psychiatric Disorders: A Community Study*. Hentet fra <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0890856709609795>
- Gustafsson, J-E., Allodi, M. Westling, Alin Åkermann, B., Eriksson, C., Eriksson, L., Fischbein, S., ... Persson, R. S. (2010). School, learning and mental health: a systemic review. Hentet fra https://www.researchgate.net/publication/277867450_School_Learning_And_Mental_Health_A_Systematic_Review
- Havik, T. (2018). *Skolefravær. Å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Havik, T., Bru, E. & Ertesvåg, S. K. (2014). *Assessing Reasons for School Non-attendance*. Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00313831.2014.904424>
- Havik, T., Bru, E. & Ertesvåg, S. K. (2015). *School factors associated with school refusal- and truancy-related reasons for school non-attendance*. Hentet fra <https://link.springer.com/article/10.1007/s11218-015-9293-y>
- Holden, B. & Sålmann, J-I. (2010). *Skolenekting. Årsaker, kartlegging og behandling*. Oslo: Kommuneforlaget
- Ingul, J. M. (2005). Skolevegring hos barn og ungdom. I Barn i Norge 2005. Se meg! Årsrapport om barn og unges psykiske helse. Oslo: Voksne for barn
- Kearney, C.A. (2008a). *An interdisciplinary model of school absenteeism in youth to inform professional practice and public policy*. Hentet fra <https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-008-9078-3>
- Kearney, C. A. (2008b). *School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review*. Hentet fra <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S027273580700133X?via%3Dihub>

- Kearney, C. A. & Graczyk, P. (2014). A response to intervention model to promote school attendance and decrease school absenteeism. Hentet fra <https://link.springer.com/article/10.1007/s10566-013-9222-1>
- King, N. J., Tonge, B. J., Heyne, D., Pritchard, M., Rollings, S., Young, D., et al. (1998). Cognitive-Behavioral treatment of school-refusing children: A controlled evaluation. Hentet fra <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0890856709630471?via%3Dihub>
- King, N. J., & Bernstein, G. A. (2001). School refusal in children and adolescents. A review of the past 10 years. Hentet fra <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0890856709603695?via%3Dihub>
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Bergen: Fagbokforlaget
- Knudsmoen, H., Forfang, H. & Nordahl, T. (2015, 21. mai). «Med rom for alle». *Kvalitetssikring av spesialundervisning i Lillehammerskolen*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/med-rom-for-alle-kvalitetssikring-av-spesialundervisning-i-lillehammerskolen/>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). Tett på - tidlig innsats og inkluderende felleskap i barnehage, skole og SFO. (Meld. St. 6 (2019-2020)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Moen, T., Rismark, M. Samuelsen, AS & Sølberg, A.M. (2018). The Norwegian Educational Psychological Service: A systematic review of research from the period 2000-2015. *Nordic Studies in Education* (2). Hentet fra <https://www.idunn.no/doi/10.18261/issn.1891-5949-2018-02-02>
- NESH (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Hentet fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nilsen, S. & Herlofsen, C. (2019). Spesialundervisningens tiltakskjede. I Befring, E., Næss, B, K-A & R, Tangen (Red.). *Spesialpedagogikk* (s. 218-250). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- NOU 2009:22. (2009). *Det du gjør, gjør det helt. Bedre samordning av tjenester for utsatte barn og unge*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-22/id587673/>
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Olsen, M. I. & Holmen, L. (2018). *Tett på. Frafall i skolen og psykisk helse*. Bergen: Fagbokforlaget
- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Oslo kommune. (2009, 20. november). *Skolevegring. En praktisk og faglig veileder*. Hentet fra <https://www.trondheim.kommune.no/globalassets/70-admin/kommuneweb/oppvekst-og-utdanning/bekymringsfult-fravar/skolevegring--en-praktisk-og-faglig-veileder.pdf>
- Rodriguez, L. F. & Conchas, G. Q. (2009). Preventing Truancy and Dropout Among Urban Middle School Youth: Understanding Community-Based Action From the Student's

- Perspective. Hentet fra <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0013124508325681>
- Samuelsen, A.S., & Bargel, H. (2018). *Individet i et systemperspektiv; sakkyndighetsarbeid i PPT*. Psykologi i kommunen, 2, 19-26. Hentet fra <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2596291>
- Statped. (2021, 10. juni). *Nevroutviklingsforstyrrelser*. Hentet fra <https://www.statped.no/temaer/skolefravar-og-nevroutviklingsforstyrrelser/nevroutviklingsforstyrrelser/tiltak-for-elever-med-skolefravar/>
- Strand, M.G. (2020, 2. august). Vi vet ikke hvor stor problemet med skolefravær egentlig er, sier skoleforsker. Universitetet i Stavanger. Hentet fra <https://forskning.no/barn-og-ungdom-partner-skole-og-utdanning/vi-vet-ikke-hvor-stort-problemet-med-skolefravaer-egentlig-er-sier-skoleforsker/1714793>
- Terry, G., Hayfield, N., Clarke, V., & Braun, V. (2017). *Thematic analysis*. The SAGE handbook of qualitative research in psychology, London: Sage
- Thagaard, T. (2018). Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder. Bergen: Fagbokforlaget
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Trondheim kommune. (u.å.a). *PP-tjenesten*. Hentet fra <https://www.trondheim.kommune.no/globalassets/70-admin/kommuneweb/oppvekst-og-utdanning/bekymringsfult-fravar/pp-tjenesten--kommunalt.pdf>
- Trondheim kommune. (u.å.b). *Handlingsplan ved skolefravær*. Hentet fra <https://www.trondheim.kommune.no/globalassets/70-admin/kommuneweb/oppvekst-og-utdanning/bekymringsfult-fravar/handlingsplan-skole-m-sjekklistor-og-plan-bft.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2020, 22. oktober). *Fravær på 10. trinn og i videregående skole skoleåret 2019-20*. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/analyser/fravar-pa-10.-trinn-og-i-videregaende-skole-skolearet-2019-20/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022a, 7. juli). *PP-tjenesten (PPT)*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/pp-tjenesten/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022b, 19. oktober). *Midlertidige fraværregler gav lavt fravær også i 2021-2022*. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/analyser/fravaer-i-skolearet/>
- Vogt, A. (2018). *Rådgivning i skole og barnehage. Mange muligheter for hjelp til barn og unge*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Åsheim, V. (2021, 3. desember). Eksamensoppgave i PED3009, kvalitativ metode med fokus på intervju

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring

Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD

Vedlegg 3: Intervjuguide

Vedlegg 1: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring

Vil du delta i et forskningsprosjekt som omhandler PPT´s arbeid for å hjelpe skolevegrere til å mestre skolehverdagen?

Formål

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan PPT arbeider med skolevegring. Dette skrivet skal gi informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Jeg er student ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) og skal levere en avsluttende masteroppgave til våren. Hensikten med masteroppgaven er å undersøke årsakene til skolevegring, og jeg ønsker å få innsikt i hvordan PPT arbeider i saker som omhandler skolevegring. Herunder PPT´s arbeid med forebygging, tiltak og oppfølging.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) er ansvarlig for prosjektet. Anne Sofie Samuelsen er veileder og dermed prosjektansvarlig i arbeidet med masteroppgaven.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Prosjektet omhandler PPT´s arbeid med skolevegring, derfor kontakter jeg ansatte i som jobber i PPT for å kunne belyse prosjektets problemstilling.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dette er en kvalitativ studie hvor intervju er valgt ut som metode. Varigheten på intervjuet antas å være 30-60 minutter, og lydopptaker vil benyttes. Under intervjuet vil det bli stilt spørsmål om skolevegring som begrep, tiltak, oppfølging og forebygging innenfor skolevegringsproblematikken, samt tverrfaglig samarbeid.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Dine svar fra intervjuet vil bli tatt opp med lydopptaker, og vil slettes umiddelbart etter intervjuet har blitt transkribert. Det transkriberte intervjuet er det bare min veileder og jeg som vil ha tilgang på. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Du vil dermed ikke kunne gjenkjennes dersom den ferdigstilte masteroppgaven publiseres offentlig.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.2023. Alle innhentede data vil bli slettet etter denne datoen.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- Prosjektansvarlig Anne Sofie Samuelsen på epost (anne.s.s.samuelsen@ntnu.no)
- Student Vilde Ivana Åsheim på epost (vildeia@ntnu.no)

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

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

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Anne Sofie Samuelsen

Student

Vilde Ivana Åsheim

Samtykkeerklæring

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

- Å delta i intervju
- At det blir gjort lydopptak av intervjuet
- Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

763701

Vurderingstype

Standard

Dato

06.02.2022

Prosjekttittel

Skolevegring

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) /
Institutt for pedagogikk og livslang læring

Prosjektansvarlig

Anne Sofie Samuelsen

Student

Vilde Ivana Åsheim

Prosjektperiode

26.01.2022 - 31.05.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.05.2023.

Kommentar

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

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

LOVLIG GRUNNLAG

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

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen

formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål

dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet

lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

TAUSHETSPLIKT

Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever/brukere/foresatte.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

avtale med.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

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

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide

Innledning

- Introduksjon av prosjektet og formålet med intervjuet
- Informasjon om hva jeg ønsker å undersøke
- Anonymitet, samtykke og mulighet til å trekke seg
- Noen spørsmål?

Problemstilling

Forskningsprosjektets hovedproblemstilling er som følger:

«Hvordan arbeider PPT i fire norske kommuner for å hjelpe skolevegrere på grunnskolenivå med å mestre skolehverdagen?»

I tillegg til denne overordnede problemstillingen har det blitt utarbeidet noen underordnede forskningsspørsmål som kan bidra til å belyse problemstillingen:

1. *Hvordan kan PPT og skole samarbeide for å forebygge skolefravær for elever i grunnskolen?*
2. *Hvordan samarbeider PPT med andre støttetjenester for å forebygge og avhjelpe skolevegring i grunnskolen?*
3. *Hvordan arbeider PPT med oppfølging av elever med skolevegring?*

Åpningsspørsmål

- Kan du fortelle litt om deg selv?
 - a. Alder, bakgrunn, utdanning og arbeidserfaring
- Hvor lenge har du jobbet i PPT?
 - a. Kan du fortelle litt om arbeidet du utfører?
- Noe mer du ønsker å tilføye om bakgrunnen din?

Skolevegring

- Kan du beskrive hva du forstår med begrepet skolevegring?
 - a. Finnes det andre begrep for å beskrive problematikken?
- Hva tenker du kan være årsaken til at elever sliter med skolevegring?
 - a. Finnes det ulike årsaker?

Tiltak, oppfølging og forebygging

- Kjenner du til noen tiltak mot skolevegring?
- Hvilke rutiner har dere i forhold til barn og familier med disse vanskene?
 - a. Er det noe skolen, lærere, foresatte og evt. andre instanser kan gjøre?
 - b. Hvem avgjør hvilke tiltak som iverksettes?
 - c. Tiltak på individnivå/systemnivå
 - d. Tiltak hjemme og på skolen
- Er det noen tiltak som har fungert?
- Er det noen tiltak som ikke har fungert?
 - a. Hva skjer dersom tiltakene ikke fungerer?
- Er det noen som følger opp tiltakene?
 - a. Hvilken erfaring har du med dette?
- Kan det gjøres noe forebyggende for å hindre at elever utvikler skolevegring?

- a. Gjør PPT noe?
- b. Samarbeid skole-hjem-PPT

Tverrfaglig samarbeid

- Hvilken rolle har PPT i en skolevegrings sak?
- Samarbeider PPT med andre instanser i en skolevegrings sak?
 - a. Hvem?
 - b. Når blir de kontaktet?
 - c. Hvordan oppleves samarbeidet?

Avslutningsspørsmål

- Er det noe du ønsker å tilføye eller kommentere?
- Har du noen spørsmål?
- Informere om veien videre og hva som vil skje med dataene fra intervjuet
- Takke for deltakelsen

