

Sara Krogstad Brattgjerd

Ufrivillig skolefravær

Hvilke erfaringer har syv elever som i grunnskolen opplevde ufrivillig skolefravær med å gjennomføre den videregående opplæringen? Kan deres opplevelser belyse forhold ved skolens forebyggende arbeid med ufrivillig skolefravær?

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Veileder: Daniel Schofield

Mai 2023

Sara Krogstad Brattgjerd

Ufrivillig skolefravær

Hvilke erfaringer har syv elever som i grunnskolen opplevde ufrivillig skolefravær med å gjennomføre den videregående opplæringen? Kan deres opplevelser belyse forhold ved skolens forebyggende arbeid med ufrivillig skolefravær?

Masteroppgave i Spesialpedagogikk
Veileder: Daniel Schofield
Mai 2023

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



Kunnskap for en bedre verden

SAMMENDRAG

I dagen samfunn spekuleres det rundt fenomenet ufrivillig skolefravær, og om skolene de siste årene har stått ovenfor en økning av denne typen saker. En mengde webinarer er blitt holdt på Facebook sider, for foreldre og ansatte som opplever å stå midt opp i problematikken. I år 2023 skal det også holdes flere nasjonale konferanser, som skal ta for seg tematikken; ufrivillig skolefravær, mobbing, familiesamarbeid, tidlig innsats samt hvordan en kan fremme tilstedeværelse i skolen (Konferanse plassen, 2023) (Fagfokus, 2023). Imidlertid foreligger det i dag ingen spesifikke tall som kan vise til en reell økning av fraværssaker grunnet ufrivillig skolefravær. Derimot viser en studie fra høsten 2012 til at 3,6% av elevene fra 6-10 trinn selv rapporterte om fravær som kan defineres som ufrivillig skolefravær (Havik, Bru, & Ertsvåg, 2015). Formålet med egen studie er å øke oppmerksomheten rundt elevenes stemme i ufrivillig skolefraværssaker. Gjennom å belyse hvilke opplevelser og erfaringer elever som tidligere har strevd med ufrivillig skolefravær innehar. Jeg har derfor jobbet ut fra følgende problemstilling: *Hvilke erfaringer har syv elever som i grunnskolen opplevde ufrivillig skolefravær med å gjennomføre den videregående opplæringen? Kan deres opplevelser belyse forhold ved skolens forebyggende arbeid med ufrivillig skolefravær?*

Datagrunnlaget for studien baserer seg på *delvis strukturerte intervjuer*, av syv elever fra syv videregående skoler i landet (Kvale & Brinkmann, 2018). Det er benyttet en *tematisk analysemetode*, for å systematisk organisere, identifisere og forstå empirien, hvor det er tatt utgangspunkt i analyseprosessen til Braun og Clark (2006). Studien er basert på et *fenomenologisk vitenskapssyn*, ved at den tar utgangspunkt i elevenes subjektive opplevelse (Thagaard, 2018). Under analyse og diskusjonsdelen av oppgaven er det forsøkt å fortolke meningsinnholdet fra intervjuene, med hensikt om å oppnå en forståelse av fenomenet som er blitt studert. Inkludering, danning, mestring, utenforskap og spesialundervisning er teoretiske begreper som er blitt løftet frem og vektlagt.

Sentrale funn fra det empiriske materialet er utarbeidet gjennom tre hovedkategorier; *Skolen som lovpålagt hverdag*, *Skolen som lærende fellesskap* og *Skolen som inkluderende fellesskap*. Studien trekker frem fellestrekk blant intervjupersonene, og at noen av dem er manglende opplevelse av trygghet, trivsel og inkludering på skolen. Når dette sammenfaller med andre kriser i livet, viser studien til at dette kan trigger frem en unnvikelsesatferd i eleven. Styrkende forhold som derimot bisto elevene i å endre fraværsmønsteret, forteller de er jevnlig og god oppfølging, hvor eleven selv sitter på direkte kontakt med lærerne. De understreker også at valgfag som treffer deres

interessefelt, er med på å gjøre skolekrene mer interessante samt at det gjør at de bedre tåler å stå i fag de opplever at er vanskelige, dersom de også opplever å ha fag de mestrer. Kunnskapen jeg sitter igjen med etter denne avhandlingen er at det er en sentral sammenheng mellom de tre hovedkategoriene og skolens samfunnsmandat.

ABSTRACT

In today's society, there are speculations about the school refusal phenomenon, and whether schools have faced an increase in these types of cases in recent years. Several webinars have been held on Facebook pages, for parents and staff who find themselves at the center of the problem. By the year 2023, several national conferences will be held, which will deal with the subject; school refusal, bullying, family cooperation, early intervention and how to promote an increase of attendance at school (Konferanse plassen, 2023) (Fagfokus, 2023). However, there are currently no specific figures that show a real increase in absence cases, due to involuntary absence from school. In contrast, a study conducted the autumn of 2012 shows that 3.6% of pupils from grade six to ten self-reported their absences, which can be defined as school refusal (Havik, Bru, & Ertsvåg, 2015). The purpose of this study is to increase attention to the pupils' voices, in cases of involuntary school absence and highlight the experiences of pupils who have previously struggled with involuntary school absences. Therefore, I have based my work on the following problem: *What experiences do seven pupils have, who in primary school experienced school refusal in correlation with completing upper secondary education? Can their experiences shed light on the school's preventive work with school refusal?*

The database for the study is based on partially structured interviews of seven students, from seven different upper secondary schools in Norway (Kvale & Brinkmann, 2018). A thematic analysis method has been used to systematically organize, identify and understand the empirical evidence, which is based on the analysis method of Braun and Clark (2006). The study is based on a phenomenological scientific approach, that takes the students' subjective experience as a point of departure (Thagaard, 2018). During analysis and discussion part of the thesis, an attempt was made to interpret the content and meaning behind the interviews, with the intention of achieving a better understanding of the phenomenon that has been explored. Topics like Inclusion, formation, coping, "outsiders" and special education are theoretical concepts that have been highlighted and emphasized.

Key findings from the empirical material have been prepared through three main categories: *The school as statutory everyday life, the school as a learning community and the school as an inclusive community*. The study highlights common features among the interviewees, and that some of them lack the experience of security, well-being and inclusion at school. When this coincides with other types of crises in life, the study shows that this can trigger avoidance behavior in the student. Strengthening conditions which

the pupils claims helped them to change their absence pattern, are regular and close follow-up, where the pupils themselves are in direct contact with the teachers. They also emphasize that elective subjects that meet their field of interests, help make a school week more interesting. It makes them better equipped to cope with subjects they find difficult, if they also experience subjects they master. The knowledge I am left with after writing this thesis is that there is a central connection between the three main categories, and the school's social mandate.

FORORD

En epoke er snart over og en ny æra står på trappene. Etter fem år som student skriver jeg nå dette forordet med blandede følelser. Arbeidet med denne masteroppgaven har vært en givende, lærerik og i tider en krevende prosess. Studietiden har gitt meg rikelig med kunnskap, verdifulle erfaringer og gode vennskap som har formet meg personlig og faglig. Dette skal jeg ta med meg inn i arbeidslivet og ta fatt på de nye utfordringene som venter.

Jeg vil begynne med å takke de syv videregående elevene som dette halvåret har delte av sine erfaringer. Modig ungdom som setter ord på sine opplevelser av ufrivillig skolefravær. Deres deltakelse har resultert i et spennende datamateriell å arbeide ut fra. Takk også til elevtjenestene ved de videregående skolene som har bistått i kontaktetablering og oppfølging av elevene før og etter intervjuene. Uten deres deltakelse, har jeg ingen oppgave.

Tusen takk til min veileder Daniel Schofield. Dine tilbakemeldinger, råd, faglighet og interesse for tematikken, har vært verdifull for utviklingen av oppgaven. Jeg er takknemlig for din tilgjengelighet og støtte gjennom prosessen dette året.

Videre vil jeg rette en takk mot min familie, venner og samboer, som gjennom et langt utdanningsløp har støttet, motivert og lest korrektur på samtlige av mine oppgaver. Tusen takk til deg Synne for alle samtalene, klemmene, de oppløftende ordene og din nysgjerrighet inn i de fagene vi sammen brenner slik for. Ikke minst takk til Mette, som har inspirert mitt valg av faglig retning. Jeg setter pris på alle samtaler, kurs og hospiteringsdager, hvor du til enhver tid deler av din faglighet og erfaringer.

INNHALDSFORTEGNELSE

SAMMENDRAG.....	1
ABSTRACT.....	3
FORORD.....	5
VEIEN TIL FULL TILSTEDEVÆRELSE.....	9
1 INNLEDNING	11
1.1 Tema og bakgrunn for studien	12
1.2 Problemstilling.....	12
1.3 Avgrensninger og begrepsavklaring	13
1.4 Relevans til spesialpedagogikken	14
2 OFFENTLIGE RAMMER OG FØRINGER.....	15
2.1 Det norske utdanningssystemet	15
2.1.1 Føring av fravær	15
3 TEORETISK RAMMEVERK OG AKTUELL FORSKNING	17
3.1 Personlig utgangspunkt.....	17
3.2 Begreper og definisjoner	18
3.2.1 Internasjonale definisjoner.....	19
3.3 Dannelse.....	20
3.3.1 Relasjonsledelse og nærværarbeid	21
3.4 Inkludering.....	22
3.4.1 Utenforskap.....	23
3.4.2 Selvoppfatning og selvvord.....	23
3.4.3 Selvreguleringskapasitet og mestringsstrategier	24
3.5 Risiko og opprettholdende faktorer.....	24
3.6 Behovspyramiden	27
3.7 Tidligere funn.....	28
3.7.1 Norske bidrag	28
3.7.2 Forekomst.....	29
3.7.3 Karakteristikk og kjennetegn.....	30
4 METODE.....	32
4.1 Vitenskapsteoretisk grunnlag.....	32
4.2 Utvalg og rekruttering.....	33
4.3 Utforming av intervjuguide og gjennomføring av intervju.....	35
4.4 Transkribering	38
4.5 Etske refleksjoner.....	39

4.6	<i>Forskningens kvalitet</i>	42
4.6.1	<i>Pålitelighet</i>	42
4.6.2	<i>Gyldighet</i>	43
4.6.3	<i>Generaliserbarhet</i>	44
5	ANALYSEPROSESSEN	45
6	PRESENTASJON AV INFORMANTER	47
6.1	<i>Eleversikt</i>	49
7	FUNN	51
7.1	<i>Skolen som lovpålagt hverdag</i>	51
7.1.1	<i>Dokumentasjon og oppfølging av enkeltelevers fravær</i>	52
7.1.2	<i>Fraværsgrense</i>	54
7.2	<i>Skolen som lærende fellesskap</i>	57
7.3	<i>Skolen som inkluderende fellesskap</i>	60
7.4	<i>Sammenfatning</i>	65
8	DISKUSJON	67
8.1	<i>Motstridende faktorer</i>	67
8.2	<i>Nasjonal retningslinje</i>	67
8.3	<i>Tidlig innsats når det gjelder</i>	68
8.4	<i>Baksiden av spesialundervisning</i>	69
8.5	<i>Opplevelsen av inkludering</i>	70
8.6	<i>Skolen som dannelsesarena</i>	70
8.7	<i>Vurdering av studiens styrker og svakheter</i>	71
8.8	<i>Veien videre</i>	72
9	REFERANSELISTE	73
	<i>VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE</i>	79
	<i>VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV</i>	83
	<i>VEDLEGG 3: VURDERING AV SIKT</i>	87

VEIEN TIL FULL TILSTEDEVÆRELSE

Jeg presenterer her en fiktiv historie basert på opplevelsene til de syv elevene. Hensikten er å gi et bilde av hvordan en elev sin reise gjennom fraværsvanskene, kan utvikle seg i takt med omgivelsene.

Du går i niende trinn på ungdomskolen og opplever at klassemiljøet begynner å bli vanskeligere. Du har noen venner på skolen, men føler stadig at du må jobbe for plassen din i den sosiale gruppen. Sommerferien kommer, og den går. Nå starter du på skolen igjen, men du føler deg enda mer utenfor enn tidligere. Alle prater om det de har gjort sammen, men du ble aldri invitert. Terskelen for å bli hjemme når du kjenner lette symptomer på sykdom blir lavere, og du holder deg hjemme lengere enn du trenger.

Når du da kommer tilbake på skolen igjen, opplever du at du henger litt bak i det faglige. Det krever mer av deg på fritiden, å ta igjen den tapte undervisningen. I friminuttene innser du også at det er noe du ikke har fått med deg av det sosiale. Det nye som har hendt i vennegjengen eller den nye trenden som alle nå er en del av, har du enda ikke oppdaget. Du kjenner på følelsen av utenforskap. De du selv anser som dine nærmeste venner, får du bekreftet at har andre venner som er viktigere for dem. Dette gjør det igjen vanskeligere å konsentrere seg i timene, da du engster deg over friminuttene som kommer og hvem du skal sitte sammen med i kantinen.

På nytt er det en ferie, og når du kommer tilbake til skolen etter høstferien er det nok en sosial setting du har gått glipp av. Igjen ble du glemt, eller ikke regnet med. Det blir vanskeligere å møte opp på skolen og nå begynner de rundt deg å være vant til at du ikke alltid møter opp. Likevel stiller de nysgjerrige spørsmål om hvorfor du var borte. Fremfor å fortelle dem hva du egentlig kjenner på, så bortforklarer du det, med hvite løgner. En kan jo alltid skylde på sykdom eller legetimer.

Du holder ut en stund til, men etter hvert så øker det sporadiske fraværet. Det begynner med enkelttimer som utvikler seg til dager. For det blir for vanskelig å komme når du allerede ikke har møtt til de første timene. Det blir for mange spørsmål. Skolen prøver å få deg til å forklare hva som er årsaken til fraværet, men du vet det egentlig ikke helt selv heller. For det er ikke lenger én grunn, men det er blitt mange. Plutselig en dag raser det helt sammen for deg. Du har så lenge forsøkt å møte de kravene som folk har til deg, men den siste lille dråpen gjør at vannglasset renner over. Det har vært flere vanskelige og ubehagelige situasjoner med venner, familien og lærerne de siste ukene. I tillegg til at du over lengere tid har følt deg utenfor på skolen, har foreldrene dine skilt seg. Det du en gang anså som din tryggehavn, er nå

også blitt noe stort og ukjent, fordi ingen egentlig vet hvordan du helt har det. Hvem skal du prate med?

Du håndterer situasjonen ved å unngå den og alt som oppleves vanskelig. Du er utslitt, grubler, og strever med angst i sosiale settinger. Alt du vil er å bli hjemme. Inne på rommet ditt sover du mye. Du gjennomfører også noen lavterskel aktiviteter som å tegne, spille dataspill, scrolle på telefonen, ser filmer og serier, men til og med det du likte å gjøre blir du nå utslitt av. Du forsøker å sove slik at du unngår å tenke på alt som er vanskelig. Til slutt sover du store deler av dagen, men du blir aldri uthvilt. De voksne rundt deg forsøker å få deg tilbake på skolen. Du ser foreldrene dine bli rådville, for de vil jo bare gjøre alt godt igjen. Klasserommet er ikke lenger et alternativ. Det å skulle forklare hvorfor du har vært borte så lenge oppleves vanskelig. Samtidig stresser tanken på hvor langt bak du nå ligger faglig.

Dagene går og skolen tilbyr til slutt spesialundervisning et par dager i uken på ett grupperom utenfor skolens område. Dit går du, og du opplever etter hvert faglig mestring i timene med spesiallæreren. Du får tilbake troen på egne prestasjoner. Når tiden nærmer seg for å søke seg inn på videregående, får du bistand fra skolen i å finne en linje som kan passe deg og dine interesser. Nå ligger fokuset på det som venter der fremme. En ny start, på en ny skole, med nye medelever. Du skal tilbake på skolen igjen, men denne gangen har du valgt en linje eller noen fag som du er spesielt interessert i, og som motiverer deg for tiden som kommer.

Når første skoledag står for tur, er du med fra start. Du går ut av komfortsonen din og møter noen medelever som du liker å henge med, og de liker å henge med deg. Dere har felles interesser og tilbringer tid sammen. Etter hvert introduserer de deg for sine venner og nettverket ditt øker. Skolen har tilbudt deg et tilpasset undervisningsløp, i form av kortere dager og færre vurderinger. Planen er at du gjennomfører et ekstra år på slutten av de tre årene, hvor du da tar de fagene som du mangler vurdering i. Du opplever det som lettende at de gir deg dette tilbudet, men føler deg rustet til å forsøke på vanlig vis.

Den fiktive historien er ment til å gi deg som leser en forståelse av hvordan fravær kan utvikle seg, i takt med sine omgivelser. Historien begynner med noen utløsende faktorer som får elevens unnvikelsesatferd til å opptre hyppigere og hyppigere. Historien omhandler en elevgruppe som ofte over en lengere periode har forsøkt etter beste evne å være en del av fellesskapet. De kommer ofte til et punkt hvor de er utslitt av å prøve, noen kjenner på følelsen av maktesløshet, andre opplever å stå på utsiden av fellesskapet. Deres reaksjon på forholdene rundt dem er ofte at de unngår situasjoner de opplever som ubehagelig. I den fiktive historien er det sykdom eleven gjemmer seg bak, noe som kanskje kan bidra til å skjule alvorlighetsgraden av fraværet.

1 INNLEDNING

Et stort og økende antall elever som ikke går på skolen, er tematikk som de siste par årene har prydet overskriftene til landets største aviser. Overskrifter som f.eks: *Barn sliter, Urovekkende utvikling, Vurderingsregimet er skadelig, Foreldre meldes til barnevernet, Tips mot skolevegring, Ny metode kan hjelpe*, er virkemidler for å trekke lesere (VG, 2023). Spesielt fikk dette fokus etter at koronapandemien inntraff landet, etterfulgt av en langvarig lærerstreik. Imidlertid viser forskning til at dette har vært et økende fenomen lenge før den tid (Holterman, 2021).

Fenomenet blir omtalt med mange navn, men i denne teksten er det begrepet *ufrivillig skolefravær* som er blitt brukt. Grøholt, Weidle, Garløv, & Ramleth (2022) argumenterer for at ufrivillig skolefravær ikke bør ses på som en diagnose. Det er heller en reaksjon eller et symptom på at eleven strever, grunnet underliggende og komplekse årsaker. Mange av elevene som rammes har et stort ønske om å være en del av skolefelleskapet, de får det bare ikke til, fremhever Brochmann & Madsen (2022). Hardest rammer dette eleven, men ses det i et større perspektiv, kan det på sikt bli et stort problem for familiene, skolene, helsevesenet og samfunnet for øvrig. Brochmann og Madsen (2022, bokomslag) løfter frem spørsmålet; «Hva er det som skjer i familiene våre, på skolene og ellers i samfunnet som gjør at noe som var så selvsagt for bare en generasjon siden er i ferd med å bli så umulig for så veldig mange?».

Som et forebyggende tiltak for å bekjempe elevenes fravær, ble det fra høsten 2016 i videregående skoler, innført en fraværsgrense på 10% i alle fag (Utdanningsforbundet, 2021). I den senere tiden har fraværsgrensen møtt kritikk, blant annet i den evaluerende boken «Fraværsgrensen i videregående skole: Perspektiver, konsekvenser og erfaringer». Rogstad, et. al (2021) spør her om tiltakene kanskje rammer hardest de allerede sårbare elevene.

1.1 Tema og bakgrunn for studien

Under min grunnutdanning som barnehagelærer og videre master i spesialpedagogikk, har jeg vært gjennom en rekke praksisperioder. Det å komme på innsiden av barnehager, skoler og pedagogisk-psykologisk tjeneste, har vært lærerikt og spennende. På samtlige av arenaene har jeg vært vitne til barn og ungdom som strever med fravær. Alle sakene jeg er blitt presentert for er unike, og likedan er de ansatte og foreldrenes måte å håndtere dem på unike. Fra praksis har jeg også erfart at foreldre kan bli slitne av å konstant bekymre seg over eget barn, noe som videre kan føre med seg konflikter i hjemmet. Lærere kan oppleve maktesløshet dersom fraværet har gått så langt at eleven ikke lenger møter opp på skolen. Frustrasjonen kan videre utvikle seg til samarbeidsvansker mellom skolen og hjemmet, hvor skyldspørsmålet skyves mellom partene. Det er i dette rommet en spesialpedagogs kompetanse kan være nyttig. Sammen med mine veiledere har vi undret oss rundt situasjonenes utløsende og opprettholdende faktorer, og jeg har observert at ulike strategier er iverksatt for å bekjempe fraværet. I denne masterstudien er jeg interessert i å se saken fra elevperspektivet. Jeg ønsker å lytte til elevens stemme, til de som har erfaringer med å komme tilbake til skolen etter store fraværsperioder. Hva fungerte for dem? Er det noen tiltak eller tilrettelegginger som hjalp dem ut av fraværet? Hva er det som gjør at de nå klarer å gjennomføre den videregående opplæringen?

1.2 Problemstilling

Ved valg av tema hentet jeg inspirasjon fra forskningsfeltet og den nåværende aktualiteten som i samfunnet ligger på tematikken ufrivillig skolefravær. Med min erfaring fra praksisfeltet og det nære blikket jeg der fikk til elever som strevde, fikk jeg et ønske om å løfte frem historiene til elever som tidligere har erfart det å streve med ufrivillig skolefravær. På bakgrunn av dette har jeg formulert problemstillingen;

Hvilke erfaringer har syv elever som i grunnskolen opplevde ufrivillig skolefravær med å gjennomføre den videregående opplæringen? Kan deres opplevelser belyse forhold ved skolens forebyggende arbeid med ufrivillig skolefravær?

For å besvare problemstillingen har jeg benyttet en kvalitativ tilnærming til forskningsfeltet, ved å intervjuer syv elever som nå gjennomfører den videregående opplæringen. Felles for elevene er at de tidligere har strevd med ufrivillig skolefravær. Intervjuet undersøker elevenes opplevelser og erfaringer tilknyttet fenomenet. Under kapittel 4 Metode, finnes en mer detaljert beskrivelse av fremgangsmåten.

1.3 Avgrensninger og begrepsavklaring

Masteroppgaven dreier seg altså om ufrivillig skolefravær. Det er mange teorier som kan vise seg å være aktuelle for å utforske denne tematikken, som identitetsteori, sosial-kognitiv teori, anerkjennelsesteori og resiliens. Teoriene jeg selv vektlegger i studien er; behovspyramiden, teori om selvverd og selvbestemmelsesteori. Jeg har valgt å intervju elever som selv har erfart ufrivillig skolefravær. Fokuset ligger på deres opplevelse av det å jobbe seg ut av fraværet, og hvilke tiltak og tilrettelegginger de mener har bistått dem i prosessen. Det påfølgende er en kort avklaring av de mest sentrale og anvendte begrepene i denne studien;

Fravær forstås i oppgaven som all mangel på tilstedeværelse fra skolen, enten det gjelder timesfravær eller hele dager.

Ufrivillig skolefravær forstås som individmotivert fravær fra skolen, som bunngrunnet i et emosjonelt ubehag knyttet til erfaringer i møte med faglige og/eller sosiale forhold på skolen (Havik, Bru & Ertesvåg, 2013). Denne typen fravær anses ikke som dokumentert fravær da det verken regnes som fravær grunnet sykdom eller andre godkjente fraværsårsaker (Utdanningsdirektoratet, 2023).

Skulk knyttes opp mot individmotivert skolefravær. Det er ikke ansett å være et emosjonelt ubehag knyttet til de skolerelaterte erfaringene til eleven. Eleven ønsker da selv ikke å være på skolen ifølge Ertesvåg (2018).

Inkludering beskrives av Statped (2022) som å omhandle det å tilpasse læringsmiljøet til elever ved å gi dem en reell mulighet til å delta i det faglige og sosiale fellesskapet på skolen. Da skolefravær er et økende problem, sier Havik (2018) at det i tillegg handler om verdier som innebærer at inkludering av de fleste elevene i den offentlige skolen er ønskelig. Dette på bakgrunn av at grunnskole og videregående opplæring er viktig for alle unge mennesker.

Utenforskap vil i oppgaven være knyttet til opplevelsen av uro og usikkerhet om hvorvidt en oppfatter seg selv som gode nok i fellesskapet (Owren & Lyng, 2022).

Tilpasset opplæring omhandler at det pedagogiske tilbudet er tilpasset den enkelte elevens behov og forutsetninger. Dette skal bidra til at alle har like muligheter til menneskelig og faglig utvikling (Statped, 2022).

Klasseledelse viser i oppgaven til lærerens arbeid med å bidra til elevenes faglige, sosiale og emosjonelle læring og utvikling. Dette innebærer «ledelse av grupper som lag, av den enkelte elev som aktør i en gruppe, og om lærerens tilrettelegging for læring i elevfellesskapet» (Utdanningsdirektoratet, 2020, para. 1)

1.4 Relevans til spesialpedagogikken

Spesialpedagogisk kompetanse er betydningsfullt for å imøtekomme behov og realisere rettighetene til barn og unge med ulike vansker eller funksjonsnedsettelse (Befring, Næss, & Tangen, 2019). Denne korte, men konkrete beskrivelsen favner også over arbeid med elever som har vansker med ufrivillig skolefravær. For denne elevgruppen mener Befring & Uthus (2019) at de spesialpedagogiske støttebehovene kan være avgjørende for at de skal kunne mestre skolehverdagen. De skriver at alle elever har behov for å føle seg verdsatt som den de er, hvorpå dette kan oppnås ved at de blir møtt på en konstruktiv måte, slik at de erfarer anerkjennelse og personlig aksept. Videre kan dette bidra til å bygge nære og positive relasjoner til andre barn og voksne.

Fraværssaker kan oppleves vanskelig. Eide (2022) påpeker derfor at foreldre og de som arbeider med elever med bekymringsfullt fravær, kan ha behov for veiledning og støtte. Hun understreker at de ikke må tolke elevens fravær som avvisning.

Skolen har et ansvar for å ivareta sitt samfunnsmandat knyttet til *læring, utvikling og danning* for alle elever (Kunnskapsdepartementet, 2017). Til tross for dette er det i dagens lærerutdanning, ifølge Eide (2022), ikke viet mye tid til at lærere kan fordype seg i emner knyttet til psykisk helse, diagnoser, relasjonskompetanse eller ulike lærevansker. Skolene må likevel sikre at de har ansatte som innehar nødvendig kompetanse, slik at de kan oppfylle kravet om tilpasset opplæring for alle elever jf. § 1-3

(Kunnskapsdepartementet, 1998), samtidig som de skal skape trygge og gode klassemiljø. Eide (2022) skriver at skolen ifølge lovverket er forpliktet til dette, og en kan derfor ikke velge å se bort fra sider av elevene som de ikke har kompetanse til å håndtere. Hun mener skolen må våge å se hele eleven, og dette kan styrkes ved at en henter inn den nødvendige kompetansen for å kunne ivareta hele eleven. Det er også nedfelt i Meld.St. 6 – *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i skole og SFO* (2019-2020) at skolen skal arbeide med tidlig innsats i henhold til skolefraværssaker.

2 OFFENTLIGE RAMMER OG FØRINGER

I dette avsnittet skal jeg gjøre rede for noen offentlige rammer og føringer som er relevante for studiens bakgrunn og kontekst.

2.1 Det norske utdanningssystemet

I dag er det slik at alle barn mellom 6 og 16 år, har en rett og plikt til å gjennomføre grunnskolen, dersom de har oppholdt seg i Norge mer enn 3 måneder (Kunnskapsdepartementet, 1998). Innenfor dette systemet kan det legges til rette for enkelte unntak som hjemmeundervisning, men til sammen 10 år på barne- og ungdomsskole, er en lovpålagt hverdag for alle barn i Norge.

Ifølge §3-1. *Rett til videregående opplæring for ungdom* (Kunnskapsdepartementet, 1998), har ungdom mellom 16-24 år rett til videregående opplæring, etter fullført grunnskole. På videregående skole kan en velge mellom to hovedretninger, studiekompetanse og yrkesfag. Innenfor disse finnes det igjen ulike programfag en kan velge. Målet med den videregående opplæringen er å utvikle elevens evner, forståelse og ansvar opp imot fag, yrke og samfunn. Videre legger den også et grunnlag for videre utdanning samt å gi støtte til eleven i dens personlige utvikling. Elever som fullfører den videregående opplæringen, vil normalt sett gå ut med enten studiekompetanse, yrkeskompetanse, dokumentert delkompetanse eller annen avsluttet videregående opplæring (Kunnskapsdepartementet, 1998).

2.1.1 Førings av fravær

Kearney (2008) sin definisjon på *problematisk skolefravær*, er når en elev har; mer enn 25% fravær i løpet av de to siste skoleukene, i løpet av de to siste ukene har vist store vansker med å gå til timene, eller mer enn 10 dager eller 15% fravær i løpet av en periode på 15 uker i et skoleår. Både Kvello (2014) og Havik (2021) har i nyere tid benyttet denne definisjonen i sine studier. I grunnskolen er det ikke et felles register hvor fravær føres. Det er derfor opp til hver enkelt lærer og skole hvordan de loggfører og kategoriserer fraværet (Amundsen & Møller, 2021). Dette medfører vanskeligheter når en skal forsøke å konstatere med tall hvor mange elever som strever med ufrivillig skolefravær og oppholder seg hjemme i grunnskolen. Under den videregående opplæringen er det slik at alt fravær skal registreres og føres inn på elevens sitt vitnemål, mengden kan påvirke elevenes ordenskarakter (Utdanningsdirektoratet, 2020). Likevel skilles det mellom dokumentert og udokumentert fravær. I 2016 ble det i den

norske videregående skolen innført en fraværsgrense på 10% i alle fag. Hensikten med grensen var å forhindre skulk samt å motivere elevene til jevn innsats (Utdanningsdirektoratet, 2023). Dersom en elev nærmet seg det å skulle passere fraværsgrensen, eller om elevens fravær fører med seg at det ikke ligger til grunn et godt nok vurderingsgrunnlag for å gi eleven halvårsvurdering eller standpunktskarakter, skal skolen så tidlig som mulig varsle eleven det gjelder (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det er altså slik at alle elevene sitt udokumenterte fravær, skal vurderes opp mot fraværsgrensen på 10% (Utdanningsdirektoratet, 2020). Er det slik at en elev passerer grensen på 10% i et fag, sier hovedregelen at eleven mister sin rett til halvårsvurdering i faget. En vil da ikke få karakter eller standpunktskarakter i faget. I nyere tid har Rogstad et. al (2021), rettet skepsis til fraværsgrensen. De stiller seg kritiske til om tiltaket kanskje hardest rammer de allerede sårbare elevene.

3 TEORETISK RAMMEVERK OG AKTUELL FORSKNING

Denne masteroppgaven er en samfunnsvitenskapelig studie som har et sosiokulturelt perspektiv på læring (Vygotsky, 1978). Altså at kunnskapskonstruksjoner ikke kan anses å være rent individuelle, men at den påvirkes av det sosiale og kulturelle. Studien består både av sosial- og språklig samhandling, hvor hensikten er å forstå fenomenet som studeres ut fra intervjupersonens erfaringer. I dette kapitlet blir det teoretiske rammeverket for masteroppgaven presentert. Det innebærer hovedteorier om dannelse og inkludering og aktuell forskning på ufrivillig skolefravær. Teorien vil gi grunnlag for å kunne belyse fenomenet som studeres samt å besvare studiens problemstilling: *Hvilke erfaringer har syv elever som i grunnskolen opplevde ufrivillig skolefravær med å gjennomføre den videregående opplæringen? Kan deres opplevelser belyse forhold ved skolens forebyggende arbeid med ufrivillig skolefravær?*

3.1 Personlig utgangspunkt

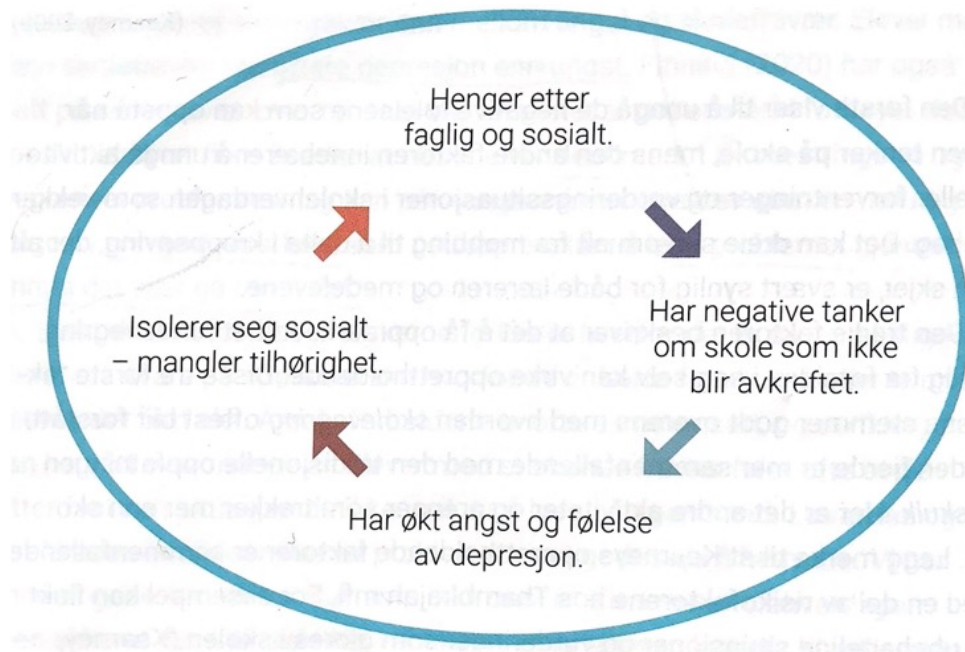
Som utdannet barnehagelærer, med to år masterutdanning innenfor spesialpedagogikk, har jeg tilegnet meg kunnskap innenfor det å forstå og hjelpe barn og unge med spesielle behov. I kombinasjon med erfaringer fra praksis i barnehager, skoler og PPT, har jeg utviklet en nysgjerrighet og engasjement for de unges medvirkning i eget utdanningstilbud. Gjennom emnene *Grunnleggende spesialpedagogiske problemstillinger* og *Sentrale arbeidsoppgaver i det spesialpedagogiske støttesystemet*, har jeg utdypet mine kunnskaper innenfor skolesystemet. På denne måten har jeg utvidet min kompetanse fra de små barna, oppover til elever i videregående opplæring. Dette har bidratt til å forsterke min forståelse knyttet til verdien av en god barndom, og hvordan den er med deg livet ut.

Mine forkunnskaper har preget mitt valg av teori, og den teoretiske bakgrunn har videre bidratt med å gi perspektiver til fortolkningen av den innsamlede dataens meningsinnhold (Thagaard, 2018). Videre vil jeg presentere flere faglige uttrykk som dannelse, inkludering, mestringsstrategier, selvreguleringskapasitet, selvoppfatning, risiko- og opprettholdende faktorer som jeg har fått dypere kunnskap om, gjennom arbeidet med denne masteroppgaven.

3.2 Begreper og definisjoner

Det finnes mange begreper som favner om problematikk knyttet til fravær i skolen. Noen av dem Eide (2022) viser til er; skolevegning, skolenekt, skolefobi, skoleangst, skulk og ufrivillig skolefravær. Begrepene har ulike definisjoner, men har også klare likhetstrekk og omhandler som oftest elever som unngår skoleaktiviteter og skoleoppmøte. Psykolog Shaafi (2020) stiller seg kritisk til hvilke konsekvenser ordvalget kan ha for eleven som står i fraværet. I betegnelser som omhandler «eleven som vegrer seg for å gå på skolen», beskriver han at skylden rundt problematikken kan forstås som at den retter seg inn mot eleven hvor de andre aktørene rundt, potensielt kan fraskrive seg ansvaret. Skolen er heller ikke heldig i en slik uttalelse. Shaafi (2020) mener det kan indikerer at skole er noe en kan vegre seg over. I denne oppgaven er det betegnelsen ufrivillig skolefravær som er blitt brukt. Begrepet omhandler elever som ønsker å være på skolen, men som av ulike underliggende årsaker ikke får dettet til.

Gran og Mosand (2022) viser til at et gjentagende felles trekk for flere elever som strever med ufrivillig skolefravær, er at de møter ubehagelige situasjoner eller krav ved å unngå dem. Denne unngåelsesatferden kan begynne i det små, og videre bygger det seg på med opprettholdende faktorer som fører til at fraværet vedvarer. Desto lenger en elevs fravær varer, desto flere opprettholdende faktorer kan utspille seg. Årsakene er mangfoldige og sammensatte, hvor faktorer knyttet til individ og miljø påvirker hverandre. *Vegringssirkelen* (figur 1) er en mye brukt illustrasjon på hvordan skolefraværet i seg selv kan sette i gang negative følelser. Gran og Mosand (2022) forklarer sirkelen ved at fravær hos elever kan gi en opplevelse av kontrolltap og liten oversikt over hva som skjer på skolen og med venner. Gjennom egen tilstedeværelse på skolen får eleven verken avkreftet eller justert sine negative tanker tilknyttet skolen. Dette kan, slik Gran og Mosand (2022) hevder det, føre til at eleven utsettes for økt angst og depresjon som opprettholder eller kan føre til større tilbaketrekning. Dette kan videre føre til liten sosial kontakt og lav opplevelse av tilhørighet.



Figur 1. Vegrings sirkelen (Gran & Mosand, 2022, s. 12)

3.2.1 Internasjonale definisjoner

Innenfor amerikansk litteratur, vises det ofte til to ulike typer definisjoner for å omtale fenomenet. Den ene: *school refusal behavior*, kommer fra Kearney, Turner II, & Gauger (2010), og er en bred betydning som favner om alle typer fravær. Det omfatter både elever som nekter å gå på skolen og de som har vansker med å delta i løpet av dagen. Dette inkluderer elever som er borte hele eller deler av skoledagen, de som hopper over timer og dem som av uberettigede grunner kommer for sent. Den unnvikende atferden inkluderer også elever som viser morgenadferdsproblemer for å holde seg hjemme fra skolen og som går på skolen under stor tvang. Kearney, Turner II, & Gauger (2010) mener at faktorer som ikke hører under denne definisjonen er foreldre som bevisst holder eget barn hjem fra skolen eller elever med betydelige brysomme forhold, eksempelvis hjemløshet som hindrer for tilstrekkelig skolegang. Den andre definisjonen kommer fra King & Bernstein (2001) og lyder som følger: *difficulty attending school associated with emotional distress, especially anxiety and depression* (s. 197). Definisjonen inneholder en smalere forståelse enn den til Kearney, Turner II, & Gauger. Den viser i større grad til elever som har et ønske om å gå på skolen, men som av ulike årsaker ikke får dette til. På bakgrunn av dette bemerker King & Bernstein (2001) at elevgruppen som går runder denne betegnelsen skiller seg fra de en anser som skulkere. Havik og Ingul (2021) viser i sin forskning til en studie fra slutten av 1960-tallet. Der brukes også en smalere forståelse av fenomenet, hvor forskerne viser til fem kriterier som alle må oppfylles (Berg, Nichols, & Pritchard, 1969). Hensikten med de fem punktene er å skille ufrivillig skolefravær fra andre typer ureglementert fravær, for

eksempel hevder de også at skulk og ufrivillig skolefravær er to ulike fraværstyper, som ofte heller kan ses på som tilnærmet rake motsetninger. Ertesvåg (2018) forklarer skulk som en protest mot skolen som autoritet, hvor det understrekes at det er et valg eleven tar om ikke å være på skolen. Derimot viser hun til at ufrivillig skolefravær omhandler elever som har et ønske om å delta på skolen.

I Norge har vi også studier som baserer seg på smale definisjoner av fenomenet. Havik, Bru & Ertesvåg (2015), forstår ufrivillig skolefravær som *elevmotivert* fravær, men som kommer av ubehag som eleven knytter til erfaringer i møte med faglige eller sosiale situasjoner på skolen. De viser til at elevens foresatte ofte er klare over at eleven ikke møter opp på skolen. De foresatte har derfor mulighet til å følge med og dokumentere fraværet. En studie av Havik og Ingul (2021) tar for seg Berg, Nichols, & Pritchard (1969) sine fem kriterier og ser de opp mot norsk forskning. De har oversatt kriteriene, og forstår da ufrivillig skolefravær som at: «A) unge viser motvilje mot å gå på skolen, og fraværet leder til langvarig fravær. B) de unge er vanligvis hjemme i skoletiden, og foreldrene er som regel klar over dette. C) de unge blir følelsesmessig opprørte ved tanken på å gå på skolen. D) de viser ikke alvorlig antisosial atferd, selv om de kan vise sterk motstand, dersom foreldrene prøver å overtale dem til å gå på skolen. E) foreldrene har forsøkt å få den unge på skolen» (Havik & Ingul, 2022, para. 2).

3.3 Dannelse

Skoler i Norge har både et dannings- og et utdanningsoppdrag, hvor av disse henger sammen, men også er gjensidig avhengig av hverandre. Dannelse omhandler utvikling av eleven som person eller helt individ, og er blitt et overordnet formål med opplæringen, ifølge den overordnede delen av læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017). Da denne studien dreier seg om ufrivillig skolefravær, blir det naturlig å gå inn på hva danning er og hvorfor det har en plass i det norske utdanningssystemet.

Tanken bak dannelse beskriver Solhaug (2022) at ikke er læringsresultater eller ytre mål, men det å gi elevene mulighet til personlig vekst og utvikling. Under formålsparagrafen §1-1 i opplæringsloven (1998), heter det at eleven skal føres inn i kulturarven, utvikle ferdigheter, kunnskaper og holdninger, som bidrar til opplevelser av livsmestring og deltakelse i fellesskapet sammen med andre. Skolen har med andre ord ansvar for elevenes faglige utvikling, men også elevens sosiale utvikling. I den overordnede delen av læreplanverket blir dette understreket ved at skolene skal jobbe for at elevene tilegner seg sosial, etisk og kulturell kompetanse (kunnskapsdepartementet, 2017).

Hellesnes (1969) beskriver danning som «det å problematisere samfunnet som totalitet og dermed dei einskillede funksjonane». Han forklarer at danningen i seg selv ikke er et middel, men at det kan forstås som noe man er, ikke noe man har. Danning er noe som skjer over tid gjennom erfaringer og opplevelser, og kan ikke læres slik som faglig kunnskap. Den må erfares og erverves. Biesta (2006) har også forsket på danning. Han peker på viktigheten av at skolen bidrar til medborgernes aktive deltakelse, dette fordi deltakelsen er en forutsetning for demokratiets funksjon og legitimitet. Det at elevene dannes i skolen er med på å utvikle bestemte verdier og holdninger, som har til formål å utvikle dem til selvstendige med borgere, innenfor noen rammer som nasjonen ønsker at skal bli dannet (Biesta, 2006). Etter fagfornyelsen *Kunnskapsløftet 2020* (Kunnskapsdepartementet, 2017) er det flere som problematiserer spennet på opplæring. På den ene siden er det dybdelæring og fagspesifikke mål, men på den andre siden er det kritisk tenkning og fagovergripende kjerneelementer som viser til danningperspektiver (Andresen, 2020).

3.3.1 Relasjonsledelse og nærværarbeid

Da dannelse har en plass i opplæringen, mener Olsen og Mikkelsen (2019), at det er naturlig å se på hvordan lærerens lederrolle kan ha innvirkning på elevenes danningprosess. De vektlegger begrepet *relasjonsledelse* når de snakker om lærerens ledelse av klasser eller elevgrupper. Relasjonsledelse forteller de er en ledelse med fokus på kommunikasjon og samspill mellom lærer og elev. Relasjonsledelse bygger på et etisk fundament hvor det ideelt sett eksisterer en likeverdig relasjon mellom lærer og elev. Det har også sammenheng med et *sosiokulturelt* perspektiv. Et sentralt poeng er at lærer og elev samhandler og får til gode resultater gjennom samhandling. De mener at på denne måten får elevene gode læringsbetingelser. Lærer må da være i stand til å lede slik at det gir rom for godt samspill i møte med klassen, til enkeltelever og ikke minst for elevene seg imellom (Olsen og Mikkelsen, 2019).

Utdanningsdirektoratet (2022) løfter også frem relasjonsarbeid mellom lærer-elev og elevene seg imellom når de snakker om nærværarbeid. De peker på det at skolene skal etterstrebe det å skape trygge, gode og inkluderende skolemiljøer, hvor på dette er sentralt når en arbeider med å forebygge og oppfølge bekymringsfullt fravær. Hensikten er å bygge på de beskyttende faktorene i miljøet rundt elevene. Dette understreker de at ikke innebærer en isolert innsats, men at det handler mer om systematiske innsatser som varer over lengere perioder. De mener at elevmedvirkning skal ha en betydelig plass i skolens nærværarbeid, slik at det videre gjennomsyrrer skolens praksis. God kommunikasjons- og samarbeidskultur, sier Utdanningsdirektoratet (2022) at vil kunne

bidra til å oppnå forutsigbarhet, gode rutiner og rom for tilrettelegging under oppfølging av enkeltelevens fravær.

3.4 Inkludering

Eide (2022) peker på opplevelsen av å ha verdi i det fellesskapet som vi er en del av, når hun beskriver inkluderende læringsmiljø. Hun mener opplevelsen av det å være inkludert er essensielt for mennesker, hvorpå langvarig utenforskap kan medføre nedbrutt selvfølelse og selvtillit. *I Meld.St. 6 (2019-2020) – Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i skole og SFO*, står det følgende: "Inkludering i barnehage og skole handler om at alle barn og elever skal oppleve at de har en naturlig plass i fellesskapet" (Kunnskapsdepartementet, 2019, kap.1.3.1). I bred betydning beskriver Haug (2021) at inkludering omhandler at hver elev sin deltakelse i felles aktivitet, kultur og undervisning skal øke, hvorav ekskluderingen fra skolekulturen og den læreplanbaserte virksomheten skal minimeres. For å etterstrebe det å være en inkluderende skole, påpeker Hanssen (2021) at inkludering dreier seg om tilrettelegging av deltakelse i et sosialt, lærende og utviklende fellesskap sammen med andre. Samtidig som at inkluderingsbegrepet også kan defineres som et indre, subjektivt begrep. Når det er snakk om den subjektive definisjonen, legger han vekt på hver enkelt elev sin opplevelse av å være verdsatt, samt følelsen av å være en likeverdig deltaker i fellesskapet (Hanssen, 2021).

Når Statped (2022) forklarer hvordan skoler kan legge til rette for inkluderende læringsmiljøer, understrekes det at alle som er tilknyttet skolen gjennom handling skal vise til at en verdsetter mangfold, og at en betrakter forskjelligheter som ressurser. De peker på at dersom dette oppnås skaper det et rom hvor alle har en naturlig plass i fellesskapet. Videre skal skolen tilpasse pedagogiske planer til alle elevene, hvor det tas utgangspunkt i planene til klassen. Den individuelle opplæringsplanen utarbeides på den måten med nær tilknytning til det medelevene arbeider med. Statped (2022) trekker også frem at inkluderingsbegrepet kan forstås gjennom tre ulike dimensjoner som på hver sin måte beskriver viktige sider ved inkludering. Den ene dreier seg om hvordan opplæringen er organisert, det *fysiske/organisatoriske* hvor alle elever skal ha muligheten til å delta i læringsfellesskapet. Det neste går på det *sosiale* miljøet om det oppleves inkluderende og at det gir elever muligheten til å ta del i fellesskapet hvor de utvikler sosiale relasjoner. Sistnevnte av dimensjonene er den *faglige/kulturelle*. Den innebærer elevens tilgang på faglig utvikling og læring, gjennomført på en måte som gir mening hos den enkelte, i et læringsfellesskap og gjennom læringsaktiviteter sammen med andre (Statped, 2022).

Da en er inne på inkludering blir det naturlig å vise til kapittel 9 A *Elevane sitt skolemiljø* i opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet, 1998). Paragrafen gir alle elever retten til et trygt og godt skolemiljø, hvor det er nulltoleranse mot krenking, mobbing, vold, diskriminering og trakassering. Skolen skal derfor arbeide forebyggende for å sikre elevenes rettigheter til et trygt og godt skolemiljø hvor det arbeides kontinuerlig for å fremme helse, trivsel og læring.

3.4.1 Utenforskap

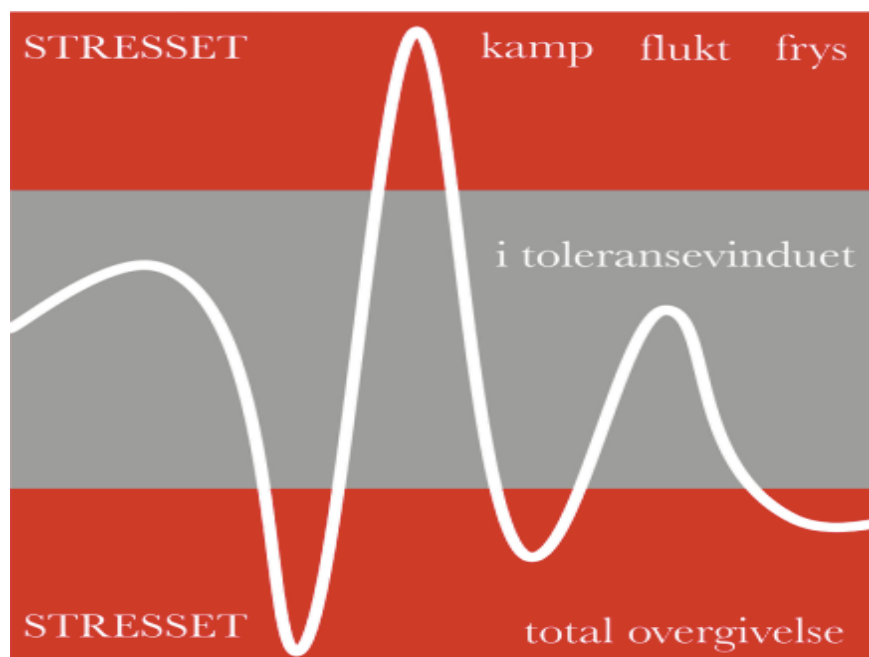
Owren og Lyng (2022) påpeker at opplevelsen av utenforskap over tid både kan kjennes sårt og komplekst for den som står i det. Videre argumenterer de for at utenforskap handler om folkehelse og framtidsutsikter. For flere elever innebærer denne opplevelsen ikke nødvendigvis direkte utestengelse, men det omhandler en opplevelse knyttet til usikkerhet hvor vedkommende opplever det lettere å forbli alene fremfor å oppsøke fellesskapet. Gjentatte erfaringer kan slik sett medføre at eleven ender opp med å ekskludere seg selv ut av fellesskapet (Owren & Lyng, 2022). Dette kan forstås ut fra Deci og Rayans teori om selvbestemmelse (2000) som omhandler menneskers ønske om å være selvstyrt (autonomi), isolasjon blir på den måten en strategi for å håndtere utestengelsene. Videre skriver Skaalvik og Skaalvik (2018) at fokuset hos elever som opplever sosial isolasjon, mobbing eller det å bli utstøtt, kan bli så sterkt sentrert på de sosiale problemene, at det kan gå utover deres evne til å fokusere på det faglige arbeidet i timene. Owren og Lyng (2022) bemerker at opplevelsen av fellesskap er grunnleggende for mennesker, og at dette kan ha mye å si for elevers motivasjon for læring. De mener videre at en innenfor forskning på ufrivillig skolefravær burde satt større fokus på opplevelsen av sosial tilhørighet og sosialt utenforskap som en faktor for skolefraværet (Owren & Lyng, 2022).

3.4.2 Selvoppfatning og selvverd

Covingtons teori om selvverd går ut på det at det finnes en sammenheng mellom selvoppfatning og motivasjon (Covington og Beery, 1976; Skaalvik & Skaalvik, 2018). Dette innebærer at en elev sine tanker, følelser og handlinger, lar seg påvirke av hvordan de selv oppfatter seg. Deres handlinger baserer seg da på hva de selv tenker at de klarer å gjennomføre, fremfor hva de faktisk kan få til. Covington vektlegger spesielt hva som kan oppfattes truende på elever sitt selvverd, samt hvilke konsekvenser en trussel mot selvverd kan få for elevens motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2018). En elevs selvoppfatning baserer seg ofte på deres tidligere erfaringer, og kan på den måten legge føringer for fremtidige valg. Det er i dette tilfellet den individuelle tolkningen hos eleven som har størst betydning for deres selvoppfatning, hvorav den tolkningen er subjektiv og ikke trenger å stemme overens med oppfatningen andre har av dem (Skaalvik og Skaalvik, 2018).

3.4.3 Selvreguleringskapasitet og mestringsstrategier

Toleransevinduet er en modell ment for å bevisstgjøre hvordan mennesket i ulike situasjoner i livet kan bli aktivert. Figur 2 viser et spenn av aktivering, hvor det anses som gunstig å ligge innenfor tolleransevinduet, da det er der en har best forutsetninger for læring, utvikling og samhandling (Ringereide & Thorkildsen , 2019). Ved hjelp av modellen forklarer Ringereide & Thorkildsen at voksne kan bli mer bevisste på når eleven havner utenfor sitt toleransevindu, og hva dette er et uttrykk for. Dette gir da et rom hvor de voksne kan veilede og bistå eleven i å regulere sine emosjoner. Gjennom å gjøre eleven bevisst på sine tanker, opplevelser og følelser, mener Ringereide & Thorkildsen (2019) at voksne kan bistå dem i å utvikle sine evner til selvregulering. Gjennom at elevene lærer å gjøre noe aktivt og bevisst, for å håndtere utfordrende situasjoner som de kan oppleve stressende og negative, så tilegner de seg mestringsstrategier. Disse erfaringene mener Ringereide & Thorkildsen (2019) at eleven kan ta med seg inn i nye situasjoner i livet.



Figur 2. Toleransevinduet (Ringereide & Thorkildsen , 2019)

3.5 Risiko og opprettholdende faktorer

Gran og Mosand (2022) viser til at saker som omhandler ufrivillig skolefravær, er sammensatte og komplekse. De mener at jo lengere fraværet får muligheten til å vedvare, desto lengere kan veien tilbake til skolen bli. Tidlig intervensjon peker også Ingul og Havik (2021) på at er viktig. De mener at når en elev viser tegn til å falle utenfor det ordinære skolesystemet, så skal alle involverte rundt eleven arbeide for å snarest oppdage fraværet og deretter iverksette tiltak. Dette samsvarer med det Gran og Mosand (2022) løfter frem når de beskriver «arbeidslaget». De oppfordrer til at en i

arbeid med ufrivillig skolefravær, bør lage et arbeidslag rundt barnet. Laget består av eleven, de foresatte og kontaktlærer, hvor de har jevnlige møter med hensikt og vurderer situasjonen, utvikle samt gjennomføre tiltak. Havik og Ingul (2021) trekker også frem godt samarbeid mellom skole og hjem, hvor de videre oppfordrer de til at en sammen kan kartlegge årsakene til den enkelte elevs fravær, ved at de grundig analysere risiko- beskyttelses- og de opprettholdendefaktorene. Årsakene til at det ufrivillige skolefraværet utløses, er ofte noe helt annet enn faktorene som opprettholder det. Brochmann og Madsen (2022) viser til at det er et skille mellom risiko- og opprettholdende faktorer. Det trenger altså ikke å være skolegangen i sin helhet som er årsaken til at eleven ikke møter opp på skolen. De viser til at det heller var forhold i eleven, i hjemmet, på skolen og miljøet rundt, som var den utløsende faktoren til fraværet. Viere kan det ses på som en reaksjon på summen av flere uheldige omstendigheter (Brochmann & Madsen, 2022).

Det som utløser eller setter det ufrivillige skolefraværet i gang, omtales av Gran og Mosand (2022) som risikofaktorer eller sårbarheter.

Skolefaktorer	Faktorer i eleven	Faktorer i familien
Mobbing	Separasjonsangst	Tap i familien
Overganger	Engstelig i relasjoner med jevnaldrende	Endringer i familien
Uidentifiserte lærevansker	Frykt for å feile	Angst og psykiske problemer hos foreldrene
Utilfredsstillende spesialundervisning	Lav selvfølelse	Underengasjement fra én eller begge foreldre
Vansker i skolefag	Utviklingsproblemer (umoden fysisk, sosialt og psykologisk)	Foreldre som blir stresset av barnets angst eller motstand
Vansker i relasjon med jevnaldrende	Bekymring for foreldrene	Overbeskyttelse eller overengasjement fra foreldrenes side
Aktiviteter som eleven ikke klarer, f.eks. framføring	Frykt for å bli forlatt av foreldrene	
	Overavhengig av foreldrene	

Figur 3. Risikofaktorer og sårbarheter (Gran & Mosand, 2022, s. 9)

Tabellen viser en oversikt over det Gran og Mosand (2022) mener at kan være risikofaktorer og sårbarheter i miljøet rundt eleven. De deler tabellen i tre, hvor de ramser opp faktorer som kan opptre på skolen, i eleven eller i familien. Faktorer som Gran og Mosand (2022) viser til at ofte utmerker seg er stressende hendelser, overganger eller sykdomsfravær. Videre forklarer de at faktorene til det ufrivillige skolefraværet ofte opptre i komplekse samspill. Årsakene blir da mangfoldig og sammensatt hvor faktorene innenfor miljø og individ påvirker hverandre.

Når Brochmann & Madsen (2022) beskriver et skille mellom risikofaktorer og opprettholdende faktorer, bruker de et eksempel som peker på redselen for å bli valgt sist i fotball under friminuttene. De bruker dette som den utløsende *risikofaktoren* til at eleven ble hjemme. Senere når det ufrivillige skolefraværet er blitt et faktum, er det ikke lenger fotballen som er årsaken til at eleven er borte. Andre faktorer har da ofte tatt over, altså de *oppretholdende* faktorene. Eksempler Brochmann & Madsen (2022) trekker frem er redselen for blikkene til medelever, hva de tenker og sier om en som har vært borte så lenge, det at de henger bak i det faglige eller at de har mistet kontakten med venner. Innenfor opprettholdende faktorer trekke de også frem dette med at hverdagene hjemme i dagens samfunn er til «å holde ut», da det ikke er mangel på distraksjoner. Mobil, tv, dataspill og internett kan fungere som lavterskelaktiviteter, som tilfører noe inn i en ellers lang dag. Brochmann & Madsen (2022) oppfordrer derfor til å så fort som mulig komme i gang etter lengere fraværsperioder, hvor skolen, hjemmet og eleven må samarbeide for å skape trygge overganger inn i klassemiljøer som rommer alle elevene. Brochman og Madsen (2022) hevder at dersom dette kan oppnås, så kan det hindre at eleven havner inn i negative spiraler, som videre kan bli vanskelig å komme ut av.

Professor i psykologi Christopher Kearney (2008, s. 276), løfter frem fire opprettholdende faktorer innenfor ufrivillig skolefravær.

1. Flukt fra negative følelser, å unngå stimuli som fremprovoserer negative følelser.
2. Flykter fra ubehagelige situasjoner og vurderinger som gjøres i skolen.
3. Oppmerksomhet fra foreldre, separasjonsangst.
4. Tilgang til lystbetonte, stimulerende aktiviteter utenfor skolen.

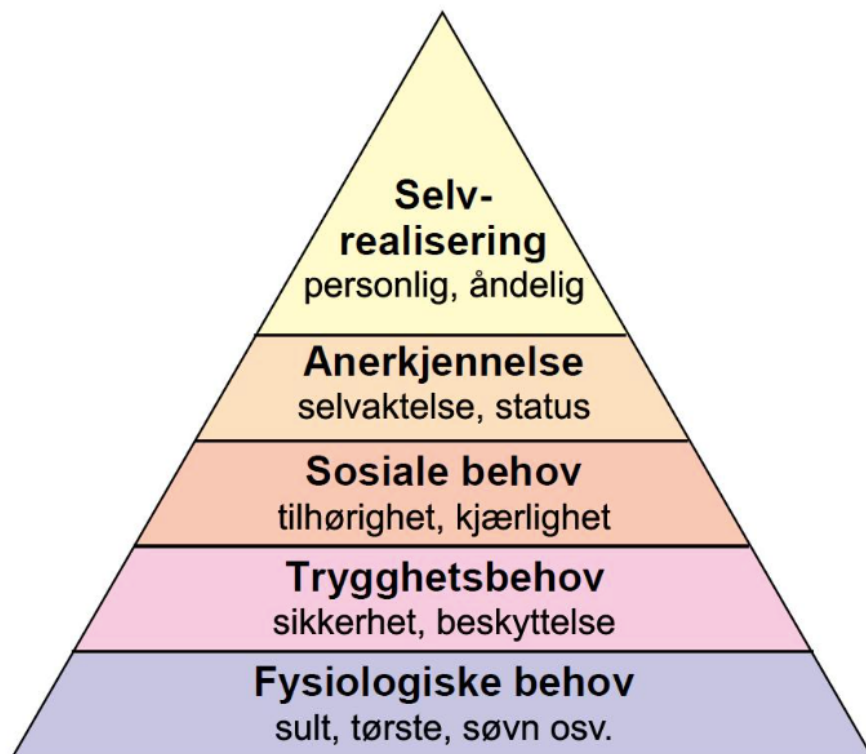
(Kearney, 2008)

De tre første faktorene stemmer godt overens med hvordan ufrivillig skolefravær er beskrevet ovenfor. Punkt nummer fire skiller seg fra resten, men er sammenlignbart med det Brochmann & Madsen (2022) beskriver om at hverdagene hjemme i dagens samfunn er til «å holde ut». Videre kan det også minne om de tradisjonelle oppfatningene av skulk som tidligere i oppgaven er beskrevet som individmotivert skolefravær av Ertesvågen (2018). Gran og Mosand (2022) løfter også frem denne sammenligningen ved at andre aktiviteter og arenaer enn skole, kan oppleves mer behagelig for eleven. De understreker risikoen av at langvarig fravær, kan medføre flere opprettholdende faktorer. Gran og Mosand beskriver at dersom fravær begynner med at eleven ikke mestrer skolehverdagen og opplever utenforskap, kan utryggheten som vokser i eleven føre til at

foreldrene blir de viktigste omsorgspersonene. Eleven kan da videre danne seg en «ny hverdag» hjemme hvor hjemme aktiviteter som mobil, tv og dataspill blir hverdagsrutiner.

3.6 Behovspyramiden

Maslows behovspyramide er utarbeidet av Abraham Maslow (1908–1970) som mente at mennesker er aktive og handlende vesener, med fri vilje som har behov for åndelig vekst (Maslow, 1943) (Stai, 2022). Teorien har som hensikt å forklare menneskers grunnleggende behov. Maslow uttrykket at behovene i pyramiden er gyldige i ulike situasjoner og kan forklare fellestrekk som oppstår i menneskers atferd. Teorien kan ifølge Stai (2022, para. 8) ikke forklare spesifikke handlinger i de konkrete situasjoner, men kan gi en forståelse av hvilke grunnleggende behov som ligger i mennesket, og hvilken motivasjon som oppstår for å få behovene tilfredsstilt.



Figur 4. Maslows behovspyramide (Stai, 2022).

I figur 4 skiller Maslow mellom to hovedtyper av behov: mangelbehov og vekstbehov. Nederst er mangelbehovene, nivå 1-4. De må dekkes for at en skal overleve, oppleve tilfredsstillelse og ha det bra. Bli de ikke oppfylt vil de gå utover ens fysiske og psykiske velvære. Maslow (Stai, 2022) mener vår oppmerksomhet og motivasjon ligger på det å få tilfredsstilt mangelbehovene. Først når dette er oppfylt kan motivasjonen gå over i vekstbehovet, nivå 5. Dette er ønsket om å utforske verden rundt og en selv, samt søken etter å oppleve seg som nyttig og betydningsfulle for andre. Her utvikles for eksempel

talent, kunnskap og ferdigheter. I motsetning til mangelbehovet, påpeker Maslow at vekstbehovet aldri blir helt tilfredsstilt, slik at en alltid vil utforske muligheten for mer selvutfoldelse. Maslow har gjennom pyramiden forsøkt å beskrive hva som karakteriserte velfungerende mennesker, og hvordan menneskers handlinger er motivert av ulike behov. Jeg vil under kapittel 7 *Funn*, se elevenes ufrivillige skolefravær opp mot behovspyramiden, som et forsøk på å tolke hva fraværet kan være et uttrykk for.

3.7 Tidligere funn

I 1936 introduserte og beskrev Anna Freud *Skolefobi* som et begrep. Det ble beskrevet som løsrivningsangst og irrasjonell frykt for skolelivet. Begrepet fremhevet det sjokkerte emosjonelle ubehaget eleven opplevde ved å ta spranget ut fra det trygge hjemmemiljøet og til det ukjente skolelivet (Befring & Uthus, 2019).

I senere tid er det kommet nyere forskning på området. Susan Cain (2013) tiltrakk seg stor oppmerksomhet med boken *Quiet*. Her pekte hun på at mennesker lever i et samfunn som prioriterer de utadvendte, hvor de neglisjerer kvaliteter og utfordringer blant de introverte. Hun mener det er grunnleggende å forstå situasjonen til innadvendte barn som at de er en del av en utadvendt barne- og skolekultur. Hun poengterer at en må løfte frem barnas positive og verdifulle egenskaper, fremfor at innadvendte barn skal kureres for grunnleggende trekk ved sin personlighet.

3.7.1 Norske bidrag

Trude Havik og Jo Magne Ingul har utmerket seg med sin forskning på fenomenet ufrivillig skolefravær i Norge. Begge har skrevet doktorgradsavhandlinger som på hver sine måter tar for seg skolefravær. Jeg skal nå kort gjøre rede for deler av denne forskningen som er relevant for min masterstudie.

Havik (2015) gjennomførte en surveyundersøkelse på 5465 elever, fra 6-10 trinn i hele Norge, samt intervjuer av 17 foreldre med barn som strever med ufrivillig skolefravær. Hensikten var å innhente mer kunnskap og få en dypere forståelse av fenomenet. Funnene forteller en at ufrivillig skolefravær og fravær ikke alltid kan ses på som to sider av samme sak. Surveyundersøkelsen viser at 5,9% av andelen elever, oppga årsaker som indikerte skulk, samtidig som 5,3% oppga indikasjoner på ufrivillig skolefravær. Undersøkelsen viste at andelen gutter var høyest blant skulkerne, derimot var det jentene som kom høyest ut innenfor ufrivillig skolefravær. Det kommer også frem i studien at kompleksiteten og alvorlighetsgraden av det ufrivillige skolefraværet øker med alderen. Når det kom til faktorer i skolen som kunne knyttes til det ufrivillige skolefraværet, viser Havik til at dårlig klassemiljø, sosial isolasjon, mobbing, elev-

elevrelasjon, manglende klasseledelse, uforutsigbarhet, forventningspress, lærers fremtoning og elevens opplevelse av lærerstøtte, er de fleste oppgitte årsakene. Forhold som foreldrene mente var utslagsgivende for deres barn, var følelsen av å være trygg, sett og inkludert, knyttet opp mot klassemiljø og klasseledelse. Videre viste studien til at foreldre opplevde maktesløshet når de til skolene åpnet opp om sine bekymringer rundt eget barns fravær. Det foreldrene pekte på at manglet i skolen, var forebyggende arbeid og individuelle tilpasninger. Flere av skolene brukte ifølge Havik (2015) lang tid på å identifisere det ufrivillige fraværet, samt at tiltak ble iverksatt lenge etter foreldrenes uttalelser om bekymring.

Jo Magne Ingul (2014) har forsket på sammenhengen mellom angst, skolefravær og psykisk helse. Han gjennomførte en tverrsnittstudie og en behandlingsstudie hvor ca. 3000 norske 13-18-åringer deltok i perioden 2005- 2010. Studien undersøkte om fravær som strekker seg utover det normale har sammenheng med psykososial uhelse, og hvilke tilhørende risikofaktorer som kunne knyttes til dette. Han så på om risikofaktorene påvirket ungdom med angst og høyt skolefravær på samme måte som det påvirket ungdom med angst og lavt skolefravær. Funnene viser en signifikant sammenheng mellom elever som hadde helseproblemer som angst og depresjon og de med høyt skolefravær. Risikofaktorene for skolefravær omhandler i flere av tilfellene familiens utdanningsnivå, helse og kontakt med arbeidslivet, samt skolerelaterte faktorer som opplevelse av trygghet, respekt og grad av mobbing. Innenfor dette var det de individuelle faktorene som minst påvirket skolefraværet. Studien viser at skolefravær er et komplekst fenomen, hvor det ikke kan legges enkeltfaktorer til grunn for tiltak og intervensjoner. Elever med angst og lavt skolefravær ble i studien jevnligere utsatt for mobbing og opplevde mindre respekt enn elever med angst og høyt fravær. Det kom også frem at elevgruppen med lavere fravær viste til større grad av resiliens, hvorav gruppen med høyt fravær hadde større sosiale problemer. Dette beskriver Ingul ved at skolefravær ikke kan ses på som noe som utarter seg fra én risikofaktor. Derimot mener han at en må tilnærme seg fraværet ved at en kartlegger hvilke risikofaktorer som påvirker den enkelte eleven, og videre iverksette tiltak som gagnar eleven med det høye fraværet (Ingul, 2014).

3.7.2 Forekomst

Havik, Bru, & Ertsvåg (2015) gjennomførte høsten 2012 en studie som tok for seg 47 skoler i syv av landets kommuner. Her viser de til at 3,6% av elevene fra 6-10 trinn selv rapporterte om fravær som kan defineres som ufrivillig skolefravær. Dette tallet tilsvarer ca. én elev i hver klasse. Videre understreket Havik, Bru, & Ertsvåg at det innenfor dette finnes mørketall, da fravær ofte underrapporteres. Det kan skjules ved bortforklaring,

eleven kan vise til diffuse kroppslige plager som kvalme og hodepine, eller det kan skyldes skolens registreringsrutiner. Fravær kan også være utløst som en reaksjon på at eleven kjenner ubehag ved enkelte situasjoner under skolehverdagen eller det kan bunne ut i forhold i hjemmet.

Høsten 2015 gjennomførte Edvinsson & Ångmo (2016) en undersøkelse i Sverige hvor de kunne rapportere om at nesten 1700 elever hadde sammenhengende udokumentert fravær som gikk utover én måned. Omtrent 18 000 av elevene hadde udokumentert fravær gjentatte ganger, i minimum to måneder. Egger, Costello, & Angold (2003) sin undersøkelse fra 2003 i vestlige North Carolina, viser at 1-2% av elevene med høyt fravær, vegrer seg fra å gå på skolen.

Brochmann og Madsen (2022) viser også til at ufrivillig skolefravær ikke er unikt for Norge. De bemerker at det i Danmark anslås å være omkring 5% av alle barn og unge som rammes av skolefravær. Videre er det mye som tyder på at det ufrivillig skolefravær i Danmark er et stigende problem blant ressurssterke barn og unge. De utvikler ofte angst, unnviker vurderingssituasjoner eller er svært sensitive for hvordan de oppfattes av andre på skolen eller i sosiale medier. I Storbritannia trekker Brochmann og Madsen (2022) frem at 770 000 elever strever med ufrivillig skolefravær, hvor 60 000 elever er bort halvparten av skoletiden. Dette tilsvarer for Storbritannia en dobling av alvorlige fraværssaker i løpet av de siste tre årene. Videre viser de til en annen studie i USA, hvor det er anslått at mellom 0,5-5% elever strever med ufrivillig skolefravær.

Når det kommer til forekomsten av ufrivillig skolefravær, er det usikkerhet knyttet til dette av flere grunner. Den norske studien til Havik, Bru, & Ertsvåg (2015) viser til mørketall og underrapporteringer. Brochmann og Madsen peker også i sin bok på at unøyaktige tall, da de henviser til studien fra USA. De uttrykker at dette kan ses på som et hint om at det mangler et system for å kunne kartlegge fenomenet ytterligere (2022). Det er naturlig å tenke at det er kommet en økning i rapportering av fenomenet, grunnet det økte fokuset de siste årene. Likevel er ikke dette ensbetydende med at det er en reell økning av fenomenet i like stor grad.

3.7.3 Karakteristikk og kjennetegn

Når det kommer til hvem som rammes av ufrivillig skolefravær, viser Brochmann og Madsen (2022) til tre underkategorier hvor hver gruppe har noen spesifiserte karakteristikk og kjennetegn, som gjør at en kan skille dem fra hverandre. Kategoriene er i korrelasjon, noe som betyr at de både kan påvirke og overlapp

hverandre, på kryss og tvers av gruppene.

1. Barn som har diagnoser. Litt forenklet betyr det for det meste ADHD eller Tourettes på den ene siden, og det som gjerne kalles autismespekterforstyrrelse, for eksempel Aspergers syndrom på den andre.
2. Barn som sliter med angst og eller depresjoner, som gjerne utløses av situasjoner i eller utenfor skolen. Disse mer allmennmenneskelige tilstandene kan bli så alvorlige at de også kvalifiserer til diagnoser.
3. Barn som opplever mobbing, dårlig skolemiljø eller utfordrende forhold hjemme påvirker dem uavhengig av om de har diagnose eller er disponert for psykisk lidelser.

(Brochmann & Madsen, 2022, s. 35)

Kategorier de viser til er både engstelse, diagnoser, samt det å utsettes for mobbing over en periode. Brochman og Madsen (2022) viser til at det ikke er noen automatikk i det at elever som opplever dette, uten videre vil utvikle ufrivillig skolefravær. Med andre ord er det ikke en gitt kobling mellom det å få påvist en diagnose og utvikling av ufrivillig skolefravær, men de påpeker at elever med diagnoser kan ha en økt risiko, og de er derfor overrepresentert blant dem som rammes.

Grøholt, et.al (2022) viser til at det aldersmessig ser ut til å være en økning av skolevegring blant skolestartere i 7-8-årsalderen og elever i 12-14-årsalderen. I forskningen kommer det også frem at gruppen elever som får sine første symptomer på ufrivillig skolefravær i 14års alderen, skiller seg fra den yngre gruppen. De viser til at denne gruppen har større alvorlighetsgrad på sine problemer, omfanget av psykiske problemer er større, og det er også dårligere prognose. Gruppen elever som rammes har normale evner og det viser ikke til markante forskjeller mellom sosiale klasser, kjønn land eller byer (Grøholt, Weidle, Garløv, & Ramleth, 2022).

Det er nå gjort rede for teori omkring dannelse og inkludering, samt den mest sentrale og aktuelle forskningen på ufrivillig skolefravær. Dette gir grunnlag for å fordype seg i fenomenet som studeres, samt at det bistår inn i å besvare studiens problemstilling: *Hvilke erfaringer har syv elever som i grunnskolen opplevde ufrivillig skolefravær med å gjennomføre den videregående opplæringen? Kan deres opplevelser belyse forhold ved skolens forebyggende arbeid med ufrivillig skolefravær?*

4 METODE

4.1 Vitenskapsteoretisk grunnlag

Studien baserer seg på et fenomenologisk vitenskapssyn, som kjennetegnes ved at en tar utgangspunkt i intervjupersonens subjektive opplevelse (Thagaard, 2018). Hensikten er å innta et ståsted der man bevisst prøver å se verdenen fra den som opplever fenomenet sin side, hvor en tilegner seg en forståelse og en dypere mening av intervjupersonens erfaringer. Det er da slik at intervjupersonens opplevelser av verdenen blir satt i sentrum, som fører til at den ytre verden kommer litt i bakgrunn. Som forsker er det da vesentlig å være mottagelig for intervjupersonens erfaringer, ved at en beskriver omverdenen slik den erfares av dem (Thagard, 2018). Videre må det gjennomføres et fortolkningsarbeid. Dette gjør at en kan komme frem til et dypere meningsinnhold i intervjupersonens fortellinger. Innenfor hermeneutikken står det sentralt å fortolke mening. Formålet er da å oppnå en allmenn og gyldig forståelse av hva en tekst betyr (Kvale & Brinkmann, 2021). Ved hermeneutisk tilnærming finnes det ikke en egentlig sannhet, men det som studeres kan fortolkes på flere nivåer (Thagaard, 2018). I denne studien er det eleven sine refleksjoner rundt egne erfaringer som er sentrale. I det de formidler om egne erfaringer og opplevelser, har de allerede fortolket sin situasjon. Videre vil jeg som forsker fortolke det de forteller, som da fører til en *dobbel hermeneutikk* (Thagaard, 2018).

Fortolkerens forhåndskunnskaper vektlegges i hermeneutikken. Grunntanken er da at den som fortolker forstår noe på grunnlag av sine forutsetninger. Forskerens forkunnskaper er dermed med på å bestemme hva som er forståelig (Gilje & Grimen, 1993). Egen grunnutdanning, som barnehagelærer og videre master innenfor spesialpedagogikk, gjør at jeg har noen forkunnskaper om fenomenet som studeres. Dette vil da påvirke min evne til å fortolke meningsinnholdet. Thagaard (2018) formidler at forskerens refleksjoner over egne erfaringer kan danne et viktig utgangspunkt for egen studie. Underveis i min utdanning, har jeg gjennomført praksisperioder hos både barnehager, skoler og PPT. Her har jeg observert hvordan de ulike instansene jobber med ufrivillig skolefravær, og sett hvor tidkrevende arbeidet kan være. Sakene var svært ulike. Enkelte elever var totalt fraværende fra skolen, noen hadde kommet seg ut av fraværet og jobbet forebyggende, hvor andre elever tydelig viste tegn til et stadig økende fravær. Innsynet jeg fikk inn i disse sakene skapte en nysgjerrighet, som igjen førte til valg av retning på masteroppgaven. Mine forkunnskaper vil være med og prege

egen forståelse av hvordan intervjupersonene opplever fenomenet som studeres. Men jeg vil forsøke å løfte frem intervjupersonens subjektive opplevelse, hvor min forståelse og refleksjon, heller vil betraktes som et bidrag inn i studiens analyse. Denne kvalitative studien blir da en kunnskapskonstruerende virksomhet. Hensikten med studien er å oppnå en forståelse av hvilke tiltak og/eller tilrettelegginger eleven opplevde å være viktige for dem i saker som omhandler ufrivillig skolefravær, og hvilke forebyggende tiltak som bisto slik at fraværet ikke kom tilbake? Dette betyr at forskningskunnskapen konstrueres i et sosialt samspill mellom intervjupersonene og meg som forsker. Studien kan derfor sies å ha et sosialkonstruktivistisk utgangspunkt (Thagaard, 2018; Tjora, 2021).

Problemstillingen er avgjørende for hvilken forskningsmetode en benytter seg av (Moen og Karlsdottir, 2011). Ut fra formål og ønske med forskningen, har jeg valgt å benytte meg av kvalitative forskningsintervju for å besvare problemstillingen. Dette innebærer systematisk innsamling, bearbeiding og analyse av dataen fra de delvis strukturerte intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2018). Prosjektet kan betegnes som et fokusert prosjekt da det er et avgrenset tema med klare mål (Tjora, 2021). Forskningsintervjuet skal utforske det sosiale fenomenet ufrivillig skolefravær, slik det oppleves av de som har erfart det. Under samtalen med intervjupersonene vil jeg forsøke å forstå verden fra intervjupersonenes perspektiv, ved å fremme betydningen av deres erfaringer. Hensikten med det delvis strukturerte intervjuet er verken å ha en åpen eller lukket samtale (Kvale & Brinkmann, 2021). Studien skal være en kunnskapskonstruerende virksomhet, hvor kunnskapen konstrueres i interaksjonen mellom meg som forsker og intervjupersonen, samt under analysen. Kvale og Brinkmann (2021) kaller det å være en reisende. Altså at forskeren metaforisk reiser rundt, konverserer og utforsker i samspill med intervjupersonene. Samspillet kan da føre til refleksjon, ettertanke og ny kunnskap hos forsker (Kvale & Brinkmann, 2021).

4.2 Utvalg og rekruttering

Som det kommer frem i problemstillingen, går denne studien i dybden og undersøker intervjupersonenes opplevelser og erfaringer med å håndtere ufrivillig skolefravær. Utvalgsriteriene er da elever som har erfaring med ufrivillig skolefravær, men som har kommet seg ut av problematikken. Oppgaven er avgrenset og dreier seg om elever som nå gjennomfører videregående skole. Grunnen til at jeg setter søkelys på den videregående opplæringen er at den er frivillig, i motsetning til grunnskolen som er en lovpålagt hverdag for alle elever i Norge fra 1-10 trinn (Utdanningsforbundet, 2021). Jeg opplever det som interessant at elever som tidligere har strevd med den ordinære grunnskolen, har funnet motivasjon og indre drivkraft til å gjennomføre videregående

opplæring. Spesielt da det er en hverdag som krever mere av eleven, både innenfor det faglige, men også egendisiplin. Jeg benyttet meg derfor av et strategisk utvalg, noe som er vanlig innenfor kvalitative studier (Thagaard, 2018).

Å innhente informanter og gjennomføre forskningsintervju kan vise seg å være tid- og ressurskrevende (Kvale & Brinkmann, 2018). Det å være ute i god tid samt å ta høyde for uforutsette hendelser, har hele veien vært avgjørende for meg. Formålet med undersøkelsen er å få tak på elevenes verden, slik de oppleves av dem. Kvalitative intervjuer dreier seg om å samle inn mye kunnskap, basert på få enheter, hvor Kvale og Brinkmann (2018) oppfordre til et utvalg på 15, +/- 10 intervjupersoner. I enighet med veileder ble ønsket antall intervjupersoner med tanke på formål, tid og ressurser, mellom 5-10 elever, tenkt på som et tilstrekkelig antall. Et bevisst valg var å rekruttere intervjupersoner med spredt geografisk avstand, fra både mindre og større byer, og hvor flere har valgt ulike studieretninger innenfor den videregående opplæringen. Tanken var at dette kunne gi noen spennende perspektiver.

For å etablere kontakt med intervjupersoner med disse utvalgskriteriene, har min fremgangsmåte vært å benytte et *tilgjengelighetsutvalg*. Det innebærer å finne intervjupersoner som er villige til å delta og tilgjengelige for intervju (Thagaard, 2018). Jeg begynte med å kontakte en bekjent som jobber i elevtjenesten ved en videregående skole. På telefonen informerte jeg om prosjektet, og spurte om hun kjente til elever, som kunne egne seg som intervjupersoner. Jeg ble informert om at hun hadde tre elever i tankene, og at hun kunne introdusere forskningsprosjektet for dem. Videre oppfordret hun meg til å ringe til elevtjenestene hos andre videregående skoler i landet. Selv skulle min bekjent under et møte, hvor flere elevtjenester fra ulike videregående skoler samlet seg, kort introdusere mitt prosjekt og fortelle at jeg ville ta kontakt. Dette er et godt eksempel på at snøballeffekten kan slå inn (Thagaard, 2018). Det vil si at en kommer i kontakt med noen som sitter på spesifikke egenskapene eller i en posisjon, som videre kan sette deg i kontakt med andre fra sitt nettverk, som sitter på tilsvarende egenskaper eller i en liknende posisjon. På denne måten bisto elevtjenesten på skolene med kontaktetablering til elevene. Elevtjenesten ble da en viktig støtte inn i intervjuene, spesielt for eleven, men også for meg som forsker.

For å komme i kontakt med elevene, henvendte jeg meg til 12 videregående skoler, hvor jeg snakket med leder av elevtjenesten. Elevtjenesten består vanlig vis av Pedagogisk-psykologisk tjeneste, sosialpedagogisk rådgiver, spesialpedagogisk rådgiver, karriereveileder, oppfølgingstjenesten, miljøveiledere og skolehelsetjenesten. Det er dem jeg antok at var best egnet til å bistå i kontaktetableringen til elever som innehar de

spesifikke utvalgs-kriteriene. I samtale med ledelsen av elevtjenesten ved de ulike skolene, kunne de fortelle om flere elever som falt innenfor de kriteriene jeg hadde satt. Derimot ønsket elevtjenesten i samråd med kontaktlærer, å ta en vurdering på om eleven var i stand til å stille til intervju. Enkelte av skolene forhørte seg og innhentet samtykke fra elevenes foresatte, og andre ønsket å skåne elevene mot påkjenningene av å delta da de var redde for at intervjusituasjonen kunne trigge en tilbakevending av fravær. Til slutt endte jeg opp med 7 intervju-personer fra 7 ulike videregående skoler.

4.3 Utforming av intervjuguide og gjennomføring av intervju

En forsker kan lære gjennom hele forskningsprosessen, og det har derfor vært viktig for meg å være mottagelig og åpen i møte med intervju-personen, slik at vi underveis kan *bli klokere* sammen. Det oppnås ved at en utvider og endrer egen oppfatning av det fenomenet som undersøkes (Kvale & Brinkmann, 2018). Jeg har erkjent at det er umulig å ikke la seg påvirke av det sosiale fenomenet som studeres. Metod delen skal på bakgrunn av dette synliggjøre fremgangsmåten og valg tatt underveis, med mål om å gjøre studien mest mulig transparent for leser. Ved flere studier er det slik at intervju-personene er «ekspert» på fenomenet som studeres. Eget masterprosjekt er et godt eksempel på dette. Eleven som har fraværet, er den som sitter på sin verdifulle historie og opplevelse av egen verden. Det betyr ikke at eleven har den «eneste» sannheten. Eleven har for eksempel kanskje ikke de rette ordene til å kunne fortelle om alt som reelt er vanskelig. Jobben for meg som forsker blir da å komme i posisjon slik at eleven kan føle seg trygg til å dele, ved at jeg støtter og bistår med å hente ut elevens opplevelser og kompetanse (Eide, 2022). Derfor ble forberedelser til intervjusituasjonen viktig, og jeg begynte med å utarbeide en intervjuguide (vedlegg 1).

Intervjuguiden er ett av vedleggene som skulle sendes inn til SIKT- Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, for godkjenning, slik at en kan behandle personopplysninger i et forskningsprosjekt (Sikt, 2022). Jeg opplevde at utformingen av intervjuguiden bidro til å gjøre meg forberedt til intervjusituasjonen, da jeg grundig måtte ta stilling til og vurdere de mange valgene jeg sto ovenfor. Hvem skal jeg intervju? Hvordan rekruttere intervju-personer? Hvor skal intervjuet gjennomføres? Hvilke spørsmål er nødvendige for å besvare problemstillingen? For at intervju-personene også skulle kjenne på trygghet og forutsigbarhet inn i intervjusituasjonen, fikk de tilsendt intervjuguiden sammen med informasjonsskriv og samtykkeerklæring (vedlegg 2) på forhånd. Dette ga intervju-personene muligheten til å forberede seg på spørsmålene, ved å tenke over egne svar, eventuelt gi tilbakemelding om tematikk eller spørsmål som eleven ønsket å styre unna. Under intervjuene av elevene, møtte de alle opp godt forbrett på tematikken vi skulle gå inn i. Like vell hadde fåtallet av dem lest over intervjuguiden og ingen kom med

ønsker til tematikk vi skulle styre unna. Selv som forsker la jeg bort intervjuguiden under samtalene med elevene, da jeg gjennom forberedelsene var godt kjent med områdene jeg ønsket å få belyst. Et manus tenkte jeg ville ta bort spontaniteten i samtalen. Alle intervjuene har på bakgrunn av dette helt ulik i struktur da elevenes tanker og refleksjoner ble prioritert under samtalen.

Målet med forskningsintervjuet var at det skulle bære preg av en samtale mellom meg som intervjuer og eleven som intervjuperson. Samtalen kretset rundt temaet ufrivillig skolefravær som er av felles interesse, og det skaptes da kunnskap i samspillet som utartet seg (Kvale & Brinkmann, 2018). Et intervju er både kontekstuellt og relasjonelt, noe som krever mye av begge parter. Som intervjuer var det viktig for meg å være bevisst egen fremtoning, og at jeg stilte spørsmål som bisto i å besvare problemstillingen. Videre kom det å være mottagelig for elevens livsverden, med hensikt å fortolke betydningen av de beskrivelsene som bruktes i uttalelsene av fenomenet ufrivillig skolefravær. Målet var at elevene skulle åpne seg og svare utfyllende på de spørsmålene som ble stilt. Jeg ønsket derfor å etablere en trygg ramme, slik at eleven kjente på tillit til meg som intervjuer. Rommets betydning kan her bli viktig (Tjora, 2021). Alle intervjuene ble holdt på et koselig lite grupperom som eleven hadde kjennskap til på skolen. Her inne serverte jeg vann, te og twist, da jeg har tidligere erfaringer med at elever kan føle det beroligende å ha noe å bruke hendene til, under sensitive samtaler. Plasseringen i rommet er også en faktor som kan påvirke opplevelsen av å bli intervjuet. For at elevene ikke skulle stå ovenfor et valg i det de kom inn i rommet, ryddet jeg bort alle stoler utenom de vi skulle ta i bruk. Jeg plasserte et bord mellom oss, og sørget for at stolene ble vinklet litt skrått ut i rommet, og på denne måten kunne vi unngå direkte øyekontakt dersom det var ønskelig for eleven. For ikke å distrahere eleven under intervjuet, ble det ikke notert underveis, men jeg var til stede i samtalen med eleven. Ved hjelp av diktafon ble de verbale uttalelsene arkivert som lydopptak. De kroppslige uttrykkene og andre ikke menneskelige faktorer ble nedskrevet like etter intervjuet ble avsluttet. Hensikten var at de transkriberte tekstene kunne styrkes, ved at konteksten blir tatt i betraktning. Noe som kan føre til et mer nyansert bilde i den senere analysen (Kvale & Brinkmann, 2018).

Under iscenesettelsen av intervjuet, var målet å spore eleven inn på fenomenet ufrivillig skolefravær, med hensikten om å få tak på elevens livsverden (Kvale & Brinkmann, 2018). Fokuset skulle ligge på de gode historiene om hva som hadde drevet dem tilbake til skolen. Jeg hadde planlagt å begynne med en *briefing*, slik at eleven fikk en klar oppfatning av meg som intervjuer og hensikten med intervjuundersøkelsen. Videre tok vi en gjennomgang av de etiske retningslinjene, som bruk av lydopptaker og elevens

anonymitet. Jeg var klar over at kontakten som ble opprettet der, ville prege svarene jeg videre ville få fra intervjupersonen. På samme måte som jeg startet, avsluttet jeg alle intervjuene med en *debriefing*. Under alle debriefingene begynte jeg med å slå av opptaker. Videre spurte jeg hvordan de opplevde intervjuet og spurte om eleven hadde noen spørsmål eller tilføyinger før vi avsluttet. Hensikten var å gi rom for uttalelser uten at de ble fanget opp som lydopptak, da dette kan føre til en hindring for enkelte (Kvale & Brinkmann, 2018). Dersom det under den uformelle samtalen skulle komme uttalelser av verdi for undersøkelsen, hadde jeg på forhånd bestemt meg for at jeg da kunne be om tillatelse til at dette ble tilføyd i intervjuet. Dette ble ikke nødvendig og jeg avsluttet det hele med å takke for elevens deltakelse i forskningen og et tilbud om å få se den ferdigstilte oppgaven.

Skripting av intervju, omhandler det å planlegge intervjuforløpets struktur (Kvale & Brinkmann, 2018). Intervjuguiden (Vedlegg 1) inneholder en oversikt over de temaene intervjuet skulle dekke og forslag til spørsmål jeg kunne stille. Da det var et delvis strukturert intervju jeg ønsket å gjennomføre, var hensikten å lage en intervjuguide jeg litt løst kunne forholde meg til. Arbeidet med den ble en forberedelse til intervjuene som skulle komme og en forsikring om at problemstillingen skulle bli besvart. Intervjuet begynte enkelt med introduksjonsspørsmål, som videre førte inn i fenomenet som skulle utforskes. Svarene til intervjuperson skulle jeg følge opp med oppfølgingsspørsmål, hvor det var rom for å frigjøre seg fra strukturen i intervjuguiden. Fokuset skulle da ligge på det å være en aktiv lytter. Videre hadde jeg planlagt noen inngående spørsmål som skulle utdype enkelte av intervjupersonens tenkte svar, eller spesifiserende spørsmål som gikk ut på det å få mer presise beskrivelser (Kvale & Brinkmann, 2018). Siden jeg skulle intervju elever, var det viktig for meg å tilpasse et enkelt språk og formulere korte spørsmål. Jeg siktet meg inn på en dynamisk tilnærming, da det fremmer et positivt samspill, bistår med å holde samtalen i gang, hvor intervjupersonen stimuleres til å snakke om sine opplevelser og følelser (Kvale & Brinkmann, 2018). Imidlertid hadde jeg lagt opp til ett tematisk spørsmål. Dette gikk på begrepet ufrivillig skolefravær. Spørsmålet ble stilt mot slutten av intervjuet, da jeg opplevde at intervjupersonen var klar for å undre seg rundt dette begrepet. Etter de første tre intervjuene, bestemte jeg meg for å stryke dette spørsmålet fra intervjuguiden, fordi jeg satt igjen med en opplevelse av at elevene selv ikke hadde noe forhold til de mange fagbegrepene som brukes til å omtale fenomenet. De ble heller mer forvirret av spørsmålet og fortalte at de omtalte det de hadde gått gjennom som fravær.

I møte med elevene ser jeg mer på meg selv som en *outsider*, enn en *innsider* (Ringdal, 2018). Jeg hadde på forhånd ingen kjennskap til intervjupersonene og kan betraktes som

en utenforstående. Dette opplevde jeg at var til hjelp for å få en avstand til forskningsfeltet og elevene jeg studerte. Privat har jeg ingen erfaringer med ufrivillig skolefravær. Likevel har jeg gjennom studiene tilegnet meg erfaringer fra praksisfeltet og faglige kunnskaper. Denne mellomrollen ga meg en opplevelse av at jeg stilte godt forberedt til intervjuene, men uten å være farget av et personlig svar på problemstillingen. Under intervjuene har jeg derfor kunne stille litt «naive» spørsmål, som gjør at intervjuperson blir posisjonert som eksperten, og på denne måten har jeg unngått analytisk blindhet (Ringdal, 2018). Under intervjuene fikk jeg innsikt i elevens opplevelser og erfaringer samt at jeg kunne be om begrepsavklaring på ord og uttrykk. Men ved å innta en slik posisjon, har jeg vært bevisst å ikke bli for naiv. Da dette kan slå feil ut og føre til skepsis eller irritasjon ved å måtte forklare seg i dybden, som videre kan medføre korte og lite utfyllende svar, i verste fall at eleven trekker seg.

4.4 Transkribering

Etter at intervjuene fant sted, gjennomførte jeg fortløpende transkripsjonene. Det innebar at den muntlige intervjusamtalen ble transformert til en abstrakt skriftlig tekst. Dette gjorde det mulig å gjennomføre en analyse. En slik konstruksjon tar tid og innebærer en rekke vurderinger og beslutninger. Hensikten var å sikre at jeg fikk med faktorer, som stemmeleie, intonasjon og åndedrett samt kroppsholdning, mimikk og gester (Kvale & Brinkmann, 2018). Jeg benyttet meg av lydopptaker, noe som var avklart med eleven på forhånd. Eleven hadde kjennskap til hvorfor den ble benyttet og hvordan dataene ble håndtert i ettertid. Fokuset kunne da ligge på samtalen og det å sikre en relasjon til eleven, fremfor dokumentasjon. De menneskelige uttrykkene og de ikke menneskelige faktorene som oppstår i rommet, måtte jeg selv notere ned da intervjuet var avsluttet. Under transkripsjonen ble de videre supplert inn i den skriftlige teksten. Altså latter, åndedrett, pauser, intonasjoner og lignende, ble da en del av transkripsjonen, og bidro til å gjenspeile det som skjedde i intervjuene. Jeg transkriberte ordrett på bokmål, men la inn diverse verbale uttrykk, fraser og slang. Alle gjentakelser og uttrykk følger derfor med. Når det kommer til grammatiske- eller uttalelsesfeil, så ble disse korrigert. Komma og punktum ble satt inn, slik at det ble en forståelig tekst, samtidig som det speilet virkelighetsbilde av intervjuet. Hensikten med transkripsjon er å sikre intervjuets pålitelighet og gyldighet. Som forsker etterstrebet jeg å dokumentere alt som utspilte seg under intervjusettingen, og forsøkte å gjøre materialet synlig for analyse. En må da være seg bevisst at det finnes ingen sann eller objektiv transkripsjon. Det at forsker gjør sine steg i intervjuundersøkelsen gjennomsiktig for leser, også transkripsjonene da den er viktig for analysen og resultatet, fører med seg at forskningen blir mer pålitelig og gyldig (Kvale & Brinkmann, 2018). De etiske betraktningene er her også viktige for å sikre konfidensialitet til intervjupersonene samt andre som intervjuet

berører (Kvale & Brinkmann, 2018). Elevene jeg intervjuet har krav på at all data de oppgir, blir behandlet konfidensielt. Det innebærer lagring og sletting både underveis og i etterkant av prosjektet (Kleven & Hjordemaal, 2011). Da eget prosjekt omhandler innsamling og lagring av personlig data, har jeg benyttet meg av NICE-1 som lagringsområde, etter oppfordring fra NTNU. Elevene har blitt informert om at lydopptak og alle transkripsjonene er håndtert og slettet i samsvar med NESH sine forskningsetiske retningslinjer (2021).

4.5 Etiske refleksjoner

Som forsker er jeg mitt viktigste redskap (Kvale & Brinkmann, 2018), og det kom tydelig frem under intervjuene. Måten jeg stilte spørsmålene på, bidro til å få intervjupersonene i prat, som igjen ble avgjørende for resultatene jeg satt igjen med. Mine forkunnskaper om ufrivillig skolefravær, bidro til å øke bevisstheten når det kom til hvor sensitiv tematikken kan oppleves for eleven som blir intervjuet. Spesielt viktig ble det derfor for meg å ha god kjennskap til de etiske hensynene slik at disse kunne etterfølges. Dette eksempelvis ved å etterstrebe at jeg ikke gikk inn på tematikk som ikke var relevant for å besvare problemstillingen (Kleven & Hjordemaal, 2011). Under alle intervjuene var jeg nøye med å presisere at eleven ikke behøvde å gå inn på årsaken til at deres fravær oppsto, men at vi skulle snakke litt om fraværets omfang og videre fokusere på hva som bisto eleven i å komme seg ut av fraværet.

Videre inn i den kvalitative forskningsprosessen, var det viktig for meg å ha et bevisst forhold til de etiske problemstillingene som kunne oppstå. Eget prosjekt er godkjent av Sikt (vedlegg 3), dette tillot meg å innhente og behandle personopplysninger (Sikt, 2022). Den pedagogiske forskningen har videre fulgt *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora* (NESH) sine forskningsetiske retningslinjer (2021). Pedagogisk forskning handler om mennesker og benytter mennesker som intervjupersoner. Samspillet som under egen forskning oppstår mellom meg som intervjuer og intervjuperson, vil påvirke eleven og kunnskapen som produseres. NESH pålegger derfor at all forskning skal gjennomføres ut fra grunnleggende respekt for menneskeverdet. Intervjupersonene skal ikke utsettes for skader eller belastninger, og deres integritet, frihet og medbestemmelse skal respekteres (Kleven & Hjordemaal, 2011).

Jeg har intervjuet elever i alderen 17-18 år, og på bakgrunn av deres erfaringer, betraktes de som en tidligere sårbar elevgruppe. Det har derfor vært viktig for meg å behandle dem med varsomhet, samt å vise tilstrekkelig med respekt, forståelse og takknemmelighet for deres deltakelse. Skolens elevtjeneste har vært til stor hjelp og

opprådd som bindeledd mellom meg som forsker og elevene. Både eleven og de ansatte fikk tilsendt informasjonsskriv, samtykkeerklæring og intervjuguide på forhånd. På den måten kunne de stille forberedt og være klar over studiens formål og hvilke rettigheter eleven har. Spesielt viktig var det å understreke at elevens personvern blir sikret og ivaretatt. Dette omhandler konfidensialitet som innebærer intervjupersonens anonymitet og rett til privatliv (Kvale & Brinkmann, 2021). Opplysninger knyttet til elevens identitet har jeg derfor unngått å skrive ned. Elevene har på bakgrunn av dette i transkripsjonene og oppgaven fått tildelt fiktive navn. Jeg har også valgt å utelate hvor i landet elevene nå gjennomfører den videregåendeopplæringen, dette for å sikre deres anonymitet ytterligere.

Under intervjuene kom det frem at en av elevene er diagnostisert med nevroutviklingsforstyrrelser hvorav en annen er under utredning. Da dette kan betraktes som helseopplysninger, ble det ikke et sentralt tema under intervjuene og opplysningene er videre ikke blitt brukt inn i forskningen. Av etiske grunner vil jeg derfor ikke gå dypere inn i hvem av elevene dette gjelder. Likevel ser jeg på dette som nødvendig informasjon å kort belyse, da jeg i teorien har vist til at elever med diagnoser er overrepresentert blant dem som rammes av ufrivillig skolefravær (Brochmann & Madsen, 2022). Under forberedelsene til intervjuene, tenkte jeg nøye gjennom hvordan jeg skulle bygge tillit til eleven. Jeg ønsket at de skulle oppleve situasjonen som trygg, hvor det var rom for å dele. Da elevtjenesten hadde bistått i kontaktetableringen, ble det avklart at de også fikk en rolle i å sikre elevens ivaretakelse før og etter intervjusituasjonen. På forhånd skulle de presentere prosjektet og spørre eleven om de kunne være interessert i å delta i forskningen. Da intervjuet var avsluttet skulle de på nytt sjekke inn med eleven, for å sikre at det ble en grei opplevelse for dem. Selv tok jeg også en prat med elevtjenesten før selve intervjuet. Dette for å avklare om det kunne være noe tematikk jeg bevisst skulle styre unna, da det kunne være vanskelig for eleven å snakke om. Før intervjuet forberedte jeg meg også ved å skrive et manus, som inneholdt briefing, intervjuguide og debriefing. På denne måten øvde jeg meg på hvordan vi skulle få praten i gang og på hvilken måte jeg skulle få besvart problemstillingen. Denne prosessen gjorde meg trygg på situasjonen jeg hadde i vente, da jeg mentalt hadde gjennomført den flere ganger. Inn i intervjuene kunne jeg da legge bort alt av papirer, og forholdt meg da bare til eleven jeg hadde fremfor meg. Alle intervjuene startet relativt likt. Jeg presenterte meg, prosjektet og tok en gjennomgang av elevenes rettigheter knyttet til det å delta i forskningsprosjektet. Jeg informerte da blant annet om at eleven selv bestemmer hvilke spørsmål de besvarer og at vi kan ta pauser eller avslutte intervjuet når eleven måtte ønske det. Hensikten med informasjonen er å vise til at de også kan ta kontroll over intervjuet, noe som kan bidra til å skape trygghet til situasjonen. Samtykke

erklæringen ble så underskrevet og da alle elevene er over 15 år, er det ikke nødvendig med samtykke fra foresatte (Kleven & Hjordemaal, 2011). Elevene i samråd med skolen, fikk på denne måten selv bestemme om de ønsket å dele informasjonen med de foresatte, da det er de som er kjent med årsaken til at fraværet oppsto. Grunnen til at jeg har kommet frem til denne avveiningen, er at vanskelige familiesituasjoner både kan være en årsak og/eller en opprettholdende faktor til ufrivillig skolefravær (Gran & Mosand, 2022).

Videre gikk vi over på presentasjon av eleven, deres valg av linje og årsmodell. Under denne presentasjonen peilet flertallet av elevene seg inn på tematikken fravær, og det overrasket meg hvor tidlig i intervjuet elevene delte sine tanker og erfaringer. Samtlige av elevene opplevde jeg som rolige og de besvarte spørsmålene med utfyllende svar. Alle elevene var tilfredse med bruken av lydopptaker, og jeg opplevde ikke at det ble til hinder for deres deling. Derimot sitter jeg igjen med en følelse av at det heller hjalp oss under intervjuet. Det å slippe forstyrrelsene av papir og penn, førte til en samtale, hvor jeg kunne bygge mine spørsmål på deres svar. Min genuine interesse for fenomenet og deres historie kom også tydelig frem, ved at jeg spilte på deres svar, og brukte deres ord og uttrykk inn i oppfølgingsspørsmålene. Da jeg hadde intervjuet halvparten av elevene, undret jeg meg rundt den raske relasjonsbyggingen vi i hvert av intervjuene hadde oppnådd. Elevene delte utfyllende og detaljert om egne opplevelser og erfaringer knyttet til fraværsproblematikken, noe jeg hadde fryktet at skulle bli vanskelig å oppnå. Psykolog Knepe skriver at «Denne tendensen til å forbeholde spesifikk informasjon til spesifikke personer, er typisk for tenåringer. De kan snakke om tanker og følelser med en psykolog, men ikke om sex. Med helsesykepleier kan de snakke om sex, men ikke nødvendigvis tanker eller følelser» (Knepe, 2021). Dette får meg til å tro at informasjonen elevene fikk på forhånd fra elevtjenesten, kan ha bistått inn i deres forberedelser til intervjuet, slik at de var innstilt på å dele av sine erfaringer. Samtidig har denne elevgruppen som jeg har rettet meg inn mot, i lengre tid vært en del av støttesystemet, hvor de har deltatt i møter med kontaktlærer, helsesykepleier, spesialpedagog, psykolog, ppt, noen også barnevernet. Dette gjør at de sannsynligvis sitter på både gode og dårlige erfaringer når det kommer til det å dele av egne tanker og opplevelser i skolen, som både kan være til hjelp, men også hinder for dette intervjuet. Under intervjuene opplevde jeg også at de var stolte over egen tilstedeværelse på skolen, at de hadde lyktes med å finne veien tilbake.

4.6 Forskningens kvalitet

4.6.1 Pålitelighet

Innenfor kvalitativ forskning dreier relabilitet seg om å kritisk vurdere om eget prosjektet er blitt gjennomført på en pålitelig og tillitsvekkende måte. Dette gjøres ved at en undersøker om det er en sammenheng mellom empiri, analyse og teori, samt om det tilstrekkelig er gjort rede for i den endelige rapporten (Thagaard, 2018; Tjora, 2021). Når en skal argumentere for relabilitet i forskning med konstruktivistisk utgangspunkt, hvor data blir til under interaksjonen mellom intervjuer og intervjuperson, sier Thagaard at det er vanlig å vise til transparens, altså hvordan innsamlet data er blitt til under forskningsprosessen (2018). Det er dette jeg har forsøkt å oppnå ved å skrive en detaljert metodebeskrivelse av prosessen. Målet er at prosjektet skal bli transparent for leser. Alt fra de første valgene av tema, metode, og problemstilling, videre prosessen med kontaktetablering, rekruttering og gjennomføring av intervjuene, samt transkripsjon, analyse og det teoretiske grunnlaget. Alle leddene har bidratt og på denne måten påvirket utviklingen av funnene (Tjora, 2021).

Kvaliteten av dataen forskningen baserer seg på og hvordan den blir anvendt av forsker, bidrar til å styrke forskningens pålitelighet (Thagaard, 2018). Tidligere har jeg nevnt at eget teoretisk ståsted og utdanningsbakgrunn vil gjenspeiles i min forskningsprosess. Det har derfor vært viktig for meg å tydelig vise til hva som er konkrete funn fra intervjuene med elevene, og hvilke deler av teksten som er min fortolkning og vurdering. For å tydeliggjøre egen forskningsprosess, har jeg i denne teksten vist til hvordan råmaterialet av dataen er innhentet. Videre er deler av dataen fremstilt, hvor det tydelig er kommet frem at det er sitater fra eleven som blir presentert. Deretter er dataen anvendt, ved at det er blitt sett opp mot eksisterende forskning og teori når jeg som forsker fortolket dataen.

Etter intervjuene med elevene er det av betydning å vise til hvordan relasjonen mellom intervjuer og intervjuerson kan ha påvirket deres svar (Thagaard, 2018). Grunnet alder og rollefordeling, oppstår det automatisk et asymmetrisk maktforhold mellom meg som intervjuer og elevene som intervjupersoner. Forsker styrer, definerer samtalen og deler lite av eget liv, i motsetning til intervjupersonen (Kvale & Brinkmann, 2018). Dette har jeg prøvd å veie opp ved at jeg innledningsvis fortalte kort om meg selv, forskningsprosjektet og de etiske retningslinjene hvor anonymitet kom tydelig frem. Videre understreket jeg viktigheten av elevens deltakelse. At det er de som er ekspertene på feltet, hvor jeg har et ønske om å lære av dem. For å få besvart problemstillingen har det vært vesentlig at eleven deler av eget liv. Underveis har jeg

understreket at de er modige som deltar i intervjuundersøkelsen, og at deres erfaringer og opplevelser kan være til stor hjelp for andre som enda sliter med ufrivillig skolefravær. Da intervjuundersøkelser er et samspill mellom to parter, som skal bære et preg av en samtale, så er det umulig for meg som forsker å ikke påvirke elevene og deres svar (Kvale & Brinkmann, 2018). Likevel har jeg prøvd å redusere min påvirkningskraft, ved å nøye forberede meg til intervjuene og styre unna veiledende spørsmål. Jeg har også gitt eleven tid til å under seg under samtalen, samt at eleven fikk se spørsmålene på forhånd slik at de hadde muligheten til å tenke over svarene de ville gi.

4.6.2 Gyldighet

Validitet eller gyldighet i kvalitativ forskning, knyttes opp mot selve tolkningen av dataen (Thagaard, 2018). Er det slik at forskers tolkning av dataene, speiler virkelighetsbildet som er studert? På lik linje som i vurderingen av påliteligheten bør forsker også her etterstrebe og gjøre prosjektet transparent for leser. Ved å redegjøre for fortolkningsgrunnlaget og hva i datamaterialet som gjør at jeg som forsker har trukket konklusjonene som det blir vist til, så bistår dette med å styrke gyldigheten til forskningen. Gjennom prosjektet har jeg konsekvent dokumentert og begrunnet egne fortolkninger. Direkte sitater av elevene er også brukt, for å fremme deres stemme og synliggjøre de erfaringene og opplevelsene de sitter på. Egne forkunnskaper har jeg også redegjort for, samt hvilken påvirkning dette kan da for hvordan dataen er forstått og fortolket.

Under kapittel 3 *Teoretisk rammeverk* har jeg presentert tidligere forskning og relevant teori for denne studien. Dette bisto meg ikke bare inn i intervjuene med elevene, da det ga meg en faglig tyngde til å forstå deres perspektiv. Gjennom å forholde meg til tidligere relevant forskning og dagsaktuell teori, har dette også bistått i å styrke gyldigheten til forskningen. Den har validert mine funn, ved at studien er blitt sett opp mot forskningsfeltet hvor det har blitt vist til likheter og forskjeller (Tjora, 2021). Vurdering av validitet tar en helt tilbake til valg av metode. Egner metoden seg til å studere det som studeres? (Kvale & Brinkmann, 2021). Som nevnt er problemstillingen avgjørende for forskningsmetoden (Moen og Karlsdottir, 2011). Ut fra formål og ønske med forskningen, som er å lytte til elevens erfaringer og opplevelser av å jobbe seg ut av ufrivillig skolefravær, har jeg benyttet meg av en kvalitativ forskningsmetode. Metoden har bistått i å innhente detaljerte beskrivelser fra elevenes liv. Grunnet tid, oppgavens omfang og eget ønske om å avgrense oppgaven, har jeg ikke sett det hensiktsmessig å gjennomføre observasjoner, større spørreundersøkelser av flere elever eller å intervju flere utvalgsgrupper som lærere eller foreldre. Hensikten har alltid vært å få tak på

elevens opplevelse. Til tross for at både familienes og læreres perspektiver kan løfte frem noen aspekter av fraværet som eleven selv ikke er klar over, opplever jeg at forskningen har vært hensiktsmessig. Den har fått tak på noen sentrale aspekter som kan styrkes i skolen, slik at en kan arbeide forebyggende med ufrivillig skolefravær.

4.6.3 Generaliserbarhet

Generaliserbarhet, også kjent som *rekontekstualisering*, går ut på om forskningen samt den teoretiske forståelsen utviklet i studien, kan være overførbar, gjenkjennelig og gyldig i kontekster utenom den som er studert (Thagaard, 2018). Ved hjelp av intervjuene har jeg fått innblikk i en rekke elevers erfaringer med ufrivillig skolefravær. Jeg har presentert funn fra 7 elever, med variasjon i kjønn, studieretning og som kommer fra ulike videregående skoler. Dette er faktorer som kan bidra i å styrke studiens generaliserbarhet, men hvor mitt utvalg kan ses på som lite, noe som kan svekke generaliserbarheten (Thagaard, 2018). Til tross for dette kan det tenkes at enkelte som presenteres for forskningen opplever den som overførbar til eget liv, mens for andre vil den nødvendigvis ikke oppleves som gyldig, til tross for at de er i liknende situasjoner. Likevel kan noe være gjenkjennbart. De som får kjennskap til forskningen, kan på denne måten dra nytte av den forståelsen som blir presentert basert på studiens analyse og funn. Dette kan videre benyttes inn i liknende sammenhenger, noe som betegnes som *naturalistisk generaliserbarhet* (Tjora, 2021).

Selv om studien i sin enkelhet ikke oppfyller kravene til å kunne fastslå at den er generaliserbar, vil jeg understreke at flere av funnene i studien stemmer overens med tidligere forskning på fenomenet. Blant annet viser min forskning til at svak opplevelse av å være sett, inkludert, verdsatt og trygg i skolens felleskap er blant de opprettholdende faktorer til at eleven ikke kommer seg tilbake til skolen. Dette går igjen i Owren og Lyng (2022) sin forskning på utenforskap, samt at det også går igjen i Havik (2015) sin forskning under faktorer i skolen som kan knyttes til ufrivillig skolefravær. Jeg har også funn som kan minne om funnene til Rogstad, et. al (2021), rundt det at fraværsgrensen kanskje hardest rammer de allerede sårbare elevene. På bakgrunn av dette er målet med studien å skape nye perspektiver på hvordan en i skolen kan forstå og arbeide med ufrivillig skolefraværssaker.

5 ANALYSEPROSESSEN

Gjennom denne studien er mitt ønske altså å få dypere innsikt i fenomenet ufrivillig skolefravær, ved hjelp av intervjupersonenes perspektiver (Thagaard, 2018). Elevenes opplevelser og erfaringer knyttet til det ufrivillige skolefraværet er satt i fokus. Jeg har benyttet en hermeneutisk stil, ved at intervjupersonenes beskrivelser og refleksjoner er blitt presentert, videre er disse tolket og sett opp mot forskning og teorier. De forkunnskapene jeg gjennom studien og utdanningsløpet har tilegnet meg, vil få en sentral rolle og er derfor redegjort for. Dette har som hensikt å ivareta studiens transparens, da det har innvirkning på hvordan jeg tolker meningsinnholdet, og på den måten påvirker forståelsen jeg har av fenomenet.

Jeg har benyttet meg av en *tematisk analysemetode*, for å systematisk organisere, identifisere og få en forståelse av empirien jeg innsamlet under intervjuene. Denne formen for analyse tar utgangspunkt i den skisserte analyseprosessen til Braun og Clark (2006). De viser til at dette er en fleksibel analysemetode som kan gi teoretisk frihet som videre kan medføre detaljerte og gode beskrivelser av empirien. For studien er det viktig at forskningens tema og problemstilling ligger nært knyttet opp mot det teoretiske rammeverket, analysemetoden og videre analysen, ved at det henger godt sammen og er redegjort for, videre bidrar dette til å ivareta studiens transparens og tillitt overfor leseren.

Analysen starter ifølge Kvale og Brinkmann (2021) allerede under intervjuet. Dette kjenner jeg igjen da jeg underveis i intervjuet tolket det elevene fortalte, og basert på dette stilte videre oppfølgingsspørsmål for å få klarhet i mine tolkninger. Samtidig tok dette meg dypere inn i deres opplevelser, og som førte til tydeligere beskrivelser av elevenes situasjon. Neste steg ble *transkripsjon* som er beskrevet under kapittel 4. De ferdige transkripsjonene fargekodet jeg fortløpende, basert på tematikken som intervjuguiden ønsket å belyse. Eksempelvis: dagene hjemme, fraværets utvikling, spesialundervisning, overgangen til videregående, osv. Disse kodene ble deretter sammenlignet på tvers av intervjuene, hvor jeg så etter likheter og forskjeller mellom intervjupersonene. Måten jeg gikk frem på i analyseprosessen, minner om de seks fasene til Braun og Clark (2006): 1. Transkribere, notere ideer og gjøre seg kjent med data materialet. 2. Danne begynnende koder, ved å systematisk organisere interessante trekk. 3. Samle koder under mulige kategorier. 4. Gjennomgang av tema. 5. Fastsette og navngi tema. 6. Fremstille en rapport av analysen. Braun og Clark (2006) omtaler dette

som empiridrevet og teoridrevet koding. Min forskning vil jeg si har en *abduktiv* tilnærming da den spiller på både den induktive og deduktive måten å videreutvikle teori på. Jeg beveger meg altså fra empiri til teori, og fra teori til empiri gjennom teksten (Thagaard, 2018).

Da jeg satt igjen med en stor mengde kodet datamateriale, samlet jeg de kodene som var mest essensielle for å besvare problemstillingen, på ett eget dokument. Der ble kodene systematisert ut fra hvilke kombinasjoner som belyste samme tematikk. På denne måten kunne jeg enkelt få en oversikt over elevenes tanker eksempelvis knyttet til spesialundervisning. Samtidig notert jeg egne tanker rundt teorier og forskning som kunne være relevant inn i en analyseprosess. Deretter brøt jeg ned kodingene og analyserte den empiriske teksten, for å få tak på hva hver enkelt elev forteller under intervjuet. Dette for å belyse om det er noen fellestrekk eller motsetninger innad i elevgruppen. Deretter ble de mest sentrale sitatene plukket ut. Videre var det å utvikle funnene ved at den tolkede teksten ble sett opp mot teori og forskning. Dette er en prosess hvor jeg dynamisk har beveget meg mellom det empiriske og teorier. Dette for å utfordre egne refleksjoner samt at en åpner opp for nye fortolkninger. Dette minner om de fire siste fasene til Braun og Clark (2006). Prosessen førte til at jeg satt igjen med disse tre hovedtemaene;

Skolen som lovpålagt hverdag

Skolen som lærende fellesskap.

Skolen som inkluderende fellesskap

Disse kategoriene forklares og utdypes ytterligere i kapittel 7 *Funn*

6 PRESENTASJON AV INFORMANTER

Jeg skal nå presentere noen punkter som anses å være sentrale for å belyse hvilke forutsetninger elevene hadde for å besvare spørsmålene under intervjuet.

Utvalgsriteriene er; elever som gjennomfører og mestrer den videregående opplæring, men som tidligere i grunnskolen har strevd med ufrivillig skolefravær. For å bevare elevenes anonymitet har de fått tildelt fiktive navn, hvor i landet de gjennomfører den videregående opplæringen blir utlatt og sensitiv informasjon som kan identifisere eleven, blir ikke gjort rede for i denne teksten.

Mika er en 17 år gammel gutt som nå går sitt andre år på videregående. Han går yrkesfaglig retning innen helse og oppvekst. Som elev på barnetrinnet i grunnskolen forteller Mika om en periode hvor hans oppmøte på skolen lå på 1-2 dager i uken. Fraværet økte spesielt da han gikk i niende klasse og hadde ett høstsemester med to oppmøtedager. I etterkant av denne perioden, inntraff Korona-pandemien og det ble hjemmeskole for hele trinnet. Mika tilbrakte sine dager mest i sengen hvor han sov mye, uten en følelse av å noen gang bli uthvilt. Siste halvår i tiendetrinn fikk Mika en ny giv over seg. Sammen med rådgiver på skolen så de på mulighetene han hadde etter ungdomsskolen. «Jeg visste at jeg ikke ville gå studie, jeg var sånn jeg orker ikke ungdomsskolen i tre år til, bare hakke hardere og vanskeligere». Han så derfor på linjer inne på yrkesfagligopplæring. Med en ny motivasjon i bunnen, møtte Mika opp til de viktige vurderingssituasjonene det siste semester av tiende trinn, og kom inn på ønsket linje på vg1. Dette ble starten på en ny skolehverdag som eleven mestret.

Isak er en 18 år gammel gutt som i fjor begynte sitt første år på videregående skole. Han startet på yrkesfaglig retning- innen programmering på en skole en timestid hjemmefra, men etter høstferien, kom han ikke tilbake til skolebenken. Isak forteller han har strevd med fravær siden slutten av niende og videre opp gjennom tiendetrinn. Til tross for dette går han nå sitt første år på den lokale videregående skolen. Denne gangen har han valgt å gå studiespesialiserende med valgfag innen e-sport.

18 år gamle **Viktor** går sitt andre år på en yrkesfaglig retning innen IT på videregående. Hans fravær begynte å utspille seg første året på ungdomsskolen og vedvarte i bølger ut gjennom første semester av tiende trinn. Etter mange kamper med skolen, fikk til slutt Viktor tilbudet om en til en undervisning på et grupperom på helsestasjonen som lå lik

ved skolen siste halvdel av tiendetrinn. Dette førte til at han fant motivasjonen til å søke seg inn på videregående opplæring

Mina er ei jente på 17 år som går yrkesfaglig retning på en landbruksskole. Hun har nå komme til sitt 2 år og går linjen som heter Hest og dyrefag. Mina forteller at hennes fravær begynte da hun gikk i niende klasse og vedvarte ut tiendetrinn. Hun var en stund med på et tilbud for elever med fravær eller som opplevde skolen som vanskelig, et par ganger i uken. Dessverre ble tilbudet nedlagt, og siste del av tiende var eleven helt fraværende. Mina beskriver ønsket om å være på skolen og delta i skolefelleskapet. Hun skisserer følelsen av å sitte i bilen på parkeringsplassen, men med en opplevelse av at det var alt for vanskelig å gå ut. Da alderen var kommet for å søke seg videre inn i videregående, ble dette en ny start, som snudde alt.

Stine ha sporadisk hatt fravær i løpet av sine år i grunnskolen, og på grunn av mye uro i kroppen, ble skolen mer ett oppholdssted fremfor at hun deltok i undervisningen. I fjor flyttet Stine og familien fra barndoms hjemmet og til en ny by, hvor hun begynte sitt første år på VGS på linjen Helse og oppvekst. På den nye videregående skolen opplevde hun at det var vanskelig å bli en del av det nye klassemiljøet. Hun ble utsatt for mobbing og utestengelse, som medførte til at skoledagene var vanskelige å fullføre. Til slutt var Stine helt fraværende fra timene i klassen, og grunnet fraværsgrensen kunne hun da ikke få vurdering i fagene. Stine fikk derfor et annet tilbud fra skolen som innebar at hun dette året jobbet tre dager i uka på en barnehage hvorav de resterende to dagene kunne tilbringes på skolens bilverksted, hvor hun deltok i en mindre klasse. I år forsøkte Stine på nytt å gjennomføre vg1 på samme linje som i fjor. Enkelte ting er enda vanskelig i Stines liv, men hun møter opp og følger undervisningen innenfor det normale. Under deler av intervjuet forteller hun også om sin to år yngre lillesøster, som også strever med fravær.

Tom går sitt andre år på en sentrumsnær videregående skole i en storby. Han går studiespesialiserende med programfag innen Språk, samfunnsfag og økonomi. Tom forteller om sitt fravær som blomstret opp under andre semester av åttendeklasse, hvor han var fraværende rundt 40% av skoletiden. Han viser til en liten bedring ned til 30%, mot slutten av tiende trinn. Tom forklarer videre om sine opplevelser av tiden på ungdomskolen, hvor musikken har vært et fristed og tidsfordriv de dagene han var hjemme. Han beskriver også overgangen til videregående og hvordan den tette oppfølgingen har ført til at han nå gjennomfører opplæringen innenfor fraværsgrensen på 10%.

Thea går også på en sentrumsnær skole i en stor by. Hun går studieforberedende med valgfag innen kunst. Thea skiller seg fra de andre elevene jeg har pratet med, da hun kan fortelle at hennes fraværspromatikk startet sporadisk ned i tredjeklassen på barneskolen. Opp gjennom ungdomskolen og første år på videregående ble fraværspromatikken verre. Thea har nå gått 4 år på videregående. Først året gikk hun på en annen videregående skole, som hun droppet ut fra. Året etter søkte hun seg til en ny videregående skole, og hun har nå kommet til sitt tredje år. Da hun i løpet av de tre årene har hatt vansker med å fullføre noen av fagene, har skolen tilbudt henne ett fjerde år, hvor hun kan gjennomføre de enkeltfagene hun ikke har fått standpunkt i. På denne måten har Thea fulgt en og samme klasse opp gjennom de tre årene på den videregående skolen, og vært en del av ett og samme klassemiljø.

6.1 Elevoversikt

Alle syv elevene forteller om en økning av fravær i løpet av de tre årene på ungdomskolen. Flere utpeker niende trinn og første del av tiende, som de semestrene med høyest fraværsdager. Det laveste fraværet ligger i min forskningsgruppe på 40%, men strekker seg opp til 100% fravær, hvor eleven uteblir fra skolen i lengere perioder. To av elevene jeg intervjuet viser til alvorlig fraværspromatikk fra tredjeklasse på barneskolen, hvor fraværet videre sporadisk har kommet og gått. Resterende forteller om fravær som kan fremstå å være innenfor det normale å forvente for barn i grunnskolen. Som det er vist til under det teoretiske rammeverket av oppgaven, ser det aldersmessig ut til å være en økning av skolevegring blant skolestartere i 7-8-årsalderen og elever i 12-14-årsalderen (Grøholt, Weidle, Garløv, & Ramleth, 2022). Dette er kjennetegn som er gjenkjennbare i egen forskningsgruppe. En av elevene jeg intervjuet er diagnostisert med nevroutviklingsforstyrrelse, hvorav en annen er under utredning. I det teoretiske rammeverket har jeg vist til at elever med spesifikke karakteristikk eller kjennetegn som diagnoser, er overrepresentert blant elever som strever med ufrivillig skolefravær (Brochmann & Madsen, 2022). Dette forteller meg at mitt utvalg av intervjupersoner deler noen av kriteriene som tidligere forskning på området viser til.

Intervjupersonene går i dag ikke i samme klasse som de medelevene de gikk ut av ungdomskolen med. Fire av elevene har søkt seg til en annen videregående skole enn den i nærmiljøet. Tre av elevene har ved et tidligere forsøk på den videregående opplæringen droppet ut, men funnet styrken til å prøve på nytt og følger da trinnet under.

Jeg vil også tilføye at ingen av elevene bemerker det at deres fravær er tilknyttet koronapandemien, men at deres fraværsmønster var utviklet før den tid. Flere viser heller til at hjemmeskole førte til at de kunne ta del i deler av undervisningen hjemmefra.

7 FUNN

Dette kapitlet inneholder en presentasjon, analyse og drøfting rundt sentrale funn fra studien. Gjennom analyseprosessen har jeg kommet frem til at datamaterialet belyser tre hovedkategorier, som skal sees i sammenheng med hverandre. Første hovedkategori er *Skolen som lovpålagt hverdag*, og dreier seg om de formelle sidene ved skolen.

Tematikk som belyses er dokumentasjon og oppfølging av fravær samt fraværgrensen i den videregående opplæringen. Neste kategori er *Skolen som lærende fellesskap*, og dreier seg om tilrettelegging av spesialundervisning og faglig påfyll, for elever som forblir hjemme. Siste kategori tar for seg *Skolen som inkluderende fellesskap*, her rettes søkelyset mot elevens opplevelse av om skolen er trygg og om elevene opplever å ha en verdi, samt en reell innflytelse på det sosiale fellesskapet som de er en del av. Hensikten med redegjørelsen er å besvare problemstillingen: *Hvilke erfaringer har syv elever som i grunnskolen opplevde ufrivillig skolefravær med å gjennomføre den videregående opplæringen? Kan deres opplevelser belyse forhold ved skolens forebyggende arbeid med ufrivillig skolefravær?* Kapitlet deles opp i de tre nevnte hovedkategoriene, hvor hver av kategoriene inneholder en presentasjon, analyse og drøfting av funnene. Da hver av delene overlapper hverandre og skal ses i en sammenheng, kommer det en sammenfattende drøfting avslutningsvis, hvor kategoriene ses opp mot hverandre.

7.1 Skolen som lovpålagt hverdag

Første hovedkategori er *Skolen som lovpålagt hverdag*. Jeg skal her se på de formelle sidene ved skolen, hvor dokumentasjon og oppfølging av fravær blir sentralt. Videre belyses opplevelser elevene har knyttet til fraværgrensen i den videregående opplæringen.

I avsnitt 2.1. har jeg vist til at den tiårige grunnskolen i Norge er en lovpålagt hverdag, men at den videregående opplæringen er frivillig å gjennomføre (Kunnskapsdepartementet, 1998). Til tross for disse ulike utgangspunktene er det slik at det er en forventning til elevenes oppmøte, hvilket betyr at elevene har møteplikt til alle timer på alle års trinnene. Jeg skal i denne delen presentere elevenes opplevelser av eget fravær, og hvordan de har opplevd å bli møtt av skolene i arbeidet med å redusere det ufrivillige skolefraværet.

7.1.1 Dokumentasjon og oppfølging av enkeltelevers fravær

Havik (2018) understreker viktigheten av at lærere til enhver tid dokumenterer elevenes fravær, og at dette kan anses som et forebyggende tiltak i arbeid med skolefravær. Hensikten mener hun er at dokumentasjonen kan bidra til at en tidlig kan oppdage mønstre i enkelt elevers fravær, som videre kan gi informasjon om hvorfor. Blant annet ved å kartlegge hvilke timer eleven begynner å velge bort; er det bestemte fag, enkelte lærere eller medelever eleven forsøker å unngå? Da Viktor under intervjuet beskriver eget fraværsmønster, forteller han om uregelmessig tilstedeværelse over flere år, hvor det for han var et uttrykk for at han trengte hjelp.

Jeg hadde ganske mye fravær i åttende sammenlignet med de andre elevene. Så kom første del av niende og jeg presset meg selv til å være på skolen. Plutselig endret det seg på nytt og andre halvdel av niende var jeg nesten ikke på skolen. Jeg tror ikke skolen klarte å se denne glippen og at jeg trengte hjelp.

- Viktor

Viktor forteller i sitatet at hans fravær begynte i åttende, hvor han var ganske mye borte sammenlignet med de andre elevene. I første semester av niende presset han seg til å være på skolen, og hadde da nærmere normalt oppmøte. Han beskriver at i andre semester av niende tok fraværet seg opp igjen, hvor han til slutt nesten ble helt fraværende. Sitatet til Viktor avslutter med at han peke tilbake på eget fraværsmønster og uttrykker at skolen ikke så *glippen*, hvorpå det for han var et uttrykk for at han trengte hjelp.

Når jeg skal fortolke det Viktor forteller om eget fraværsmønster, går jeg ut fra at skolen har dokumentert elevens fravær, slik som jeg har vist til at de er pliktige til å gjøre i kapittel 1.2.2. Det jeg undrer meg rundt, er det Viktor påpeker når han bemerker at skolen ikke klarte å se *glippen*. Er det slik at skolen har forsøkt å forstå hvorfor Viktor strevde med fraværet i åttende, og hva det var som gjorde at han klarte å møte opp som normalt første semester av niende. Samt hva det var som gjorde at fraværet blomstret opp igjen andre semester av niende, og hvorfor det da ble så alvorlig at Viktor nesten ble helt fraværende. Jeg forstår det slik at Viktor sin opplevelse av situasjonen er at skolen ikke har forsøkt å se hva som lå bak hans fravær og tilstedeværelse på skolen, hvor det for Viktor hele veien har vært et signal på at han strevde.

Flere av elevene viser til tilnærmet likt fraværsmønster som Viktor. De forteller at fraværet begynte i det små, men at det utviklet og bygget seg opp over tid. Elevene meddeler at de i korte eller lengere perioder klarte å «skjerpe seg nokk» til at de møtte til all undervisning, men at de etter slike perioder med hyppigere oppmøte, ofte også opplevde lengere fravær, hvor elevene viser til sykdom som kunne vare over flere uker,

noen også måneder. For de fleste av elevene meldte ikke fraværet seg før oppstarten i niende trinn, hvorpå de videre var nærmest totalt fraværende i slutten av niende og første semester av tiende trinn. Flere uttrykker at de ikke mottok tettere oppfølging av skolen, før de nærmest var helt fraværende fra all undervisning på skolen.

Dette kan forstås som at føring av tilstedeværelse og fravær seg selv ikke er tilstrekkelig for å imøtekomme elever som strever med fravær. Registreringen er heller et ledd til videre arbeid, slik som Havik (2018) beskriver. Hun mener at dersom lærere skal kunne hjelpe elever ut av begynnende fraværproblematikk, er det viktig at dokumentasjonen følges opp med tiltak og tilrettelegginger (2018). Dersom liknende fraværsmønster som det Viktor beskriver ikke blir fulgt opp, kan det ifølge Gran og Mosand (2022) føre til at den uregelmessige tilstedeværelsen opprettholdes, da eleven ikke får hjelp til å håndtere det de opplever som vanskelig. De viser til at «vente og se» holdninger kan oppstå i skolen, hvor utfallet kan være at tiltak blir iverksatt for sent. Gran og Mosand (2022) mener at dersom elever ikke får hjelp og veiledning ut av det de opplever som utfordrende, kan en risikere at det danner seg nye opprettholdende faktorer, som igjen kan utløse økt fravær. Dette har tidligere i oppgaven blitt vist til under presentasjonen av vegrings sirkelen, som er en illustrasjon på hvordan fravær i seg selv kan medføre økt fravær (Gran & Mosand, 2022). Videre ut i intervjuet beskriver Viktor det han opplever som mangelfull tilrettelegging fra skolens side, når han strever med oppmøtet.

Jeg følte at det ikke var noe mål om å få det tilrettelagt slik at jeg kunne fullføre fag på en god måte på ungdomsskolen, selv om de visste at det var viktig for den videre utviklingen på videregående.

- Viktor

Jeg forstår det slik at det for Viktor var ønskelig å fullføre fagene på ungdomsskolen på en god måte, da han visste at det var viktig for overgangen til videregående. Altså, til tross for vanskene knyttet til oppmøte ønsket Viktor å lære, men han opplevde ikke at det ble tilrettelagt for gode læringsbetingelser på en god måte. Opplevelsen av liten faglig mestring er både å finne på *listen over risikofaktor* samt i *vegrings sirkelen* til Gran og Mosand (2022). Dette viser til at opplevelsen av liten faglig mestring kan medføre økt fravær, ved at eleven ikke opplever faglig utbytte av timene og derfor ikke anser det som meningsfullt å møte opp. Det at eleven ikke deltar i undervisningen kan igjen føre til større faglig språk til klassen, som kan underbygge opplevelsen av liten faglig mestring. Viktor viser i sitatet til et ønske om å få tilrettelegging i fag, hvor han videre ut i intervjuet forteller at han i møte med kontaktlærer hadde fått tilbakemelding om at skolen manglet ressurser for å imøtekomme elevens ønsker. Mangelen på tilrettelegging førte for hans del til økt fravær, og til slutt var Viktor helt fraværende. Da beskriver han

at det kom et tilbud fra skolen om faglig tilrettelegging gjennom spesialundervisning. Flere av elevene beskriver lignende forhold, hvor de først mottar tilbud om tilrettelegging når fraværet er av en slik grad at eleven nærmest er totalt fraværende fra skolen. Flere beskriver da at kompleksiteten til utfordringene deres er vokst seg så store at de ikke lengere er komfortable med å motta tilbudet på skolens område, men at de da får komme på kommunehuset, helsestasjon eller at de mottar undervisning digitalt. Dette minner om de «vente og se» holdningene til Gran og Mosand (2022), hvor tiltak blir iverksatt for sent, og utfallet av det som en gang var begynnende fraværsproblematikk, er blitt komplekse og sammensatte saker.

7.1.2 Fraværsgrense

Retningslinjene knyttet til fraværsgrensen som i 2016 ble innført i den videregående opplæringen, viser flere av elevene skepsis til. Som jeg har vist til i kapittel 2.1.1 er det ingen felles registrering av fravær i grunnskolen, men det er opp til hver enkelt lærer eller skole hvordan de velger å loggføre eller kategorisere fravær (Amundsen & Møller, 2021). Derimot skal alt fravær registreres under den videregående opplæringen, hvor hovedregelen er at elevene må holde seg innenfor fraværsgrensen på 10% udokumentert fravær, for å kunne oppnå standpunktskarakter i faget. Hensikten med grensen er å motivere eleven til jevn innsats, og å forhindre skulk (Utdanningsdirektoratet, 2023). Derimot oppleves tiltaket mer belastende for elevene i min studie.

Fraværsgrensen er litt dum. Jeg forstår jo hvordan den fungerer. Den er liksom der for å motivere, fordi dersom du får for mye fravær så stryker du i faget, men jeg vil jo ikke si at den fungerer egentlig. Jeg opplever den mer stressende, for dersom du er syk så må du ha legeattest. Det er jo ikke alle som får til å dra til legen dersom de er syke. Jeg har blant annet gitt det litt opp, dersom jeg er syk så tenker jeg; OK ja da får jeg fravær da, ellers så må jeg bare møte opp. Lærerne sier jo sånn; ja men det fungerer jo, du møter jo opp. Men de tenker ikke på at de som ikke får til å forholde seg til den grensen, de dropper jo ut. Det fungerer ikke for de å møte opp, og da detter de ut av systemet. Jeg synes jo det er litt kjipt fordi at videregående er jo en plass hvor du skal passe på deg selv. Jeg kunne truffet alle vurderingene mine og fått grei karakter, men så fremst at jeg ikke klarer å møte opp i timene så kan jeg blir kastet ut og da stryker jeg faget. Jeg ser viktigheten av å være i timene, men jeg synes det er kjipt at det skal være så straffende, dersom du sliter med oppmøte liksom.

- Thea

Den grensen er kanskje det eneste jeg misliker med videregående. Jeg tenker at det er vårt ansvar. Det blir en sånn mistillit til oss ikke sant, på den måten at vi liksom ikke klarer det uten fraværsgrensen. Vi er liksom ikke seriøst nok med framtiden, så de må inn og pushe oss igjennom. Jeg forstår jo litt hva de mener med at de må ha vurderingsgrunnlag,

men i enkelte timer så er det jo faktisk bare snakk om 2 timer fravær og så får du advarsel, og det skal da avgjøre karakteren din.

- Tom

Elevene formidler at de har forståelse for at lærerne må ha nok vurderingsgrunnlag for å kunne gi dem standpunktskarakter i fagene. Likevel uttrykker de skepsis til fraværsgrensen på 10%, eksempelvis dersom de er syke. Elevene må da skaffe seg legeattest, møte opp til tross for sykdommen, eller ta fraværet og akseptere at det blir oppført som udokumentert fravær. Thea understreker videre at hennes opplevelse er at fraværsgrensen virker mot sin hensikt, ved at de elevene som virkelig strever med oppmøte, til slutt velger bort skole, da de finner det for vanskelig å være en del av det satte systemet. Begreper elevene bruker når de forklarer opplevelsen av fraværsgrensen er; stressende, mistillit, pushe og straffende.

Rogstad, et. al (2021), evaluerer og diskuterer fraværsgrensen som i 2016 ble innført i de norske videregående skolene. Reformens hovedregel innebærer at elever som er borte over 10% av undervisningen i et fag, ikke får standpunktvurdering i faget (Utdanningsdirektoratet, 2020). Rogstad et.al løfter spørsmål om tiltaket med 10% oppmøte, kanskje hardest rammer de allerede sårbare elevene. Dette er sammenlignbart med Thea sine uttalelser om at fraværsgrensen virker mot sin hensikt. I studien til Rogstad et.al bemerker de at fraværet betydelig ble redusert som følge av fraværsgrensen, hvor det er vist seg å være størst reduksjonen det første skoleåret etter innføringen og noe lavere årene etter. Likevel understreker de at det er vanskelig å kunne fastslå om konsekvensene av denne nedgangen viser til høyere tilstedeværelse for alle elever, eller om det er slik at skolene har fått ned tallet på skulk og at den andelen av elevene som strever, faktisk er droppet ut (Rogstad, et. at, 2021).

Thea formidler under intervjuet at hun opplever fraværsgrensen som stressende, da hun må til legen ved sykdom for å skaffe seg legeattest. Dette fører til at syke elever møter opp på legekontorer for å få utskrevet legeerklæringer da dette anses som gyldig dokumentasjon, midt under krisen i fastlegeordningen, hvor flere enn noen gang står uten fastlege (Allmennlegeforeningen, 2023). Fem av elevene jeg snakket med forteller om korte og langvarige perioder med fravær grunnet sykdom. Plagene de viser til er hodepine, magesmerter og kvalme. Dette kan minne om det Havik, Bru, & Ertsvåg (2015) beskriver som diffuse kroppslige plager som kan være utløst som en reaksjon på at eleven opplever ubehag ved enkelte situasjoner i løpet av skolehverdagen, eller det kan bunne ut i forhold i hjemmet. Rogstad, et. al (2021) understreker også at det finnes mange årsaker til at elever er borte, hvor det av og til omhandler faktorer som eleven

selv ikke kan noe for. De trekker frem sosial angst, mobbing eller utfordrende hjemmesituasjoner, som årsaker til at elever ikke klarer å møte opp på skolen. Videre viser de til at elevene ikke opplever at dette er grunner verdige til å oppsøke lege, for å få dokumentert fravær (Rogstad, et. at, 2021). Dette kan anses å stemme over ens med det Thea formidler når hun understreker at det for alle elever ikke er mulig å dra til legen dersom de er syke. Samtidig må en heller ikke se bort fra det økonomiske aspektet ved legebesøk, hvor det koster hver enkelt elev 250 kroner per konsultasjon (Rogstad, et. at, 2021).

Viktor gir i intervjuet uttrykk for at det er elevenes eget ansvar å møte opp på skolen, hvorpå han opplever det som mistillit til elevene det at skolen må inn og få dem gjennom ved hjelp av fraværsgrensen. Videregående har som hensikt å kvalifisere elevene til læreplass, arbeid, utdanning og livslang læring (Kunnskapsdepartementet, Regjeringen.no, 2023), og skal med andre ord forberede eleven til studier- eller arbeidsliv som venter der fremme. Det er da ikke slik at man en dag ikke kan møte opp til jobb, uten å melde ifra om årsaken til fraværet. Derimot har man som arbeidstaker muligheten til å selv melde inn egenmelding for inntil tre kalenderdager av gangen, noe som tilsvarer totalt 24 dager i løpet av et kalenderår (Nav, 2023).

Jeg forstår det slik at elevene opplever fraværsgrensen som litt snever, og at de kunne tenkt seg et større handlingsrom til selv å kunne vurdere undervisningen som verdifull for seg, fremfor å være pålagt et påbud. Istedenfor å drøfte dypere rundt fraværsgrensen som regelverk, om den er fremmede eller hemmende for sårbare elevers rettigheter til vurdering i alle fag, vil jeg på nytt løfte frem det Havik (2018) sier om betydningen av føring av fravær og hvordan dette kan brukes som et forebyggende tiltak for å fange opp og hjelpe de elevene som strever med oppmøte. Den tette oppfølgingen av elevers fraværsmønster mener Havik (2018) at kan bistå skolene i deres arbeid med å jobbe ut fra ideologien tidlig innsats, da det gir dem muligheten til å tidlig oppdage elevene som faller fra. Hun understreker videre at lærer på den måten kan ta direkte kontakt med elevene det gjelder, ved at en åpner opp for dialog basert på kartleggingen av fraværet. Hun oppfordrer videre til at lærer, foresatte og eleven, i samråd kan avdekket hvilke forhold som hindrer eleven i å møte opp på skolen, med hensikt om å motvirke spiralen av eventuelle nye opprettholdende faktorer (Havik T. , 2018). Dette kan minne om det Gran og Mosand (2022) beskriver om «arbeidslaget», som består av kontaktlærer, elev og foresatte, hvor de oppfordrer til jevnlig møter med hensikt og vurderer elevens situasjon samt å utvikle og gjennomføre tiltak. Havik (2018) understreker at slike tiltak kan gi eleven en følelse av å være sett og verdsatt, ved at deres stemme settes i fokus. Basert på elevens opplevelser kan alle involverte rundt

eleven iverksette tiltak, både på system og individnivå, som kan forhindre et økende fravær (Havik T. , 2018). Flere fylkeskommuner har de siste par årene testet og arbeidet ut fra IKO-modellen -identifisering, kartlegging og oppfølging. Modellen har som hensikt å lette skolenes arbeid under identifisering av ungdom som av ulike årsaker ikke opplever å ha utbytte av opplæringen. Gjennom kartlegging skal modellen bistå i å oppnå klarhet rundt en elevs manglende utbytte, og på den måten kunne gi «Tidlig innsats når det gjelder» (Thorstensen, 2017).

7.2 Skolen som lærende fellesskap.

Jeg skal nå redegjøre for hovedkategorien som dreier seg om *Skolen som lærende fellesskap*. Jeg vil da rette søkelyset på spesialundervisning samt hvordan skolene tilrettelegger for faglig påfyll for elever som forblir hjemme.

Slik som Havik (2018) argumenterer for kan det være vanskelig å arbeide forebyggende med ufrivillig skolefravær, dersom en ikke kartlegger elevens fravær og videre forsøker å se etter årsaker og sammenhenger til oppblomstringen. Blant mine informanter er det flere av elevene som viser til en fraværssøkning, hvor de i perioder har vært totalt fraværende fra skolen og undervisningen. Under intervjuet var jeg nysgjerrig på hvordan skolene arbeidet for å imøtekomme elevene, som tydelig tok avstand fra fellesskapet. Jeg stilte derfor elevene spørsmål om hvordan de opplevde å bli møtt av skolen og lærerne, i arbeidet med å redusere fraværet når de uteble fra skolen. Både Viktor, Thea, Isak og Mina, forteller at de på ulike vis fikk tilbud om spesialundervisning. De mottok da undervisning en til en, i mindre grupper eller digitalt, i korte eller lengere perioder under tiden på ungdomskolen.

Jeg fikk komme rett ved siden av skolen, der er det en liten helsestasjon. Dit kom det to lærere fra skolen, så hadde jeg litt sånn **personlig undervisning** i to ulike fag. I undervisningen fikk jeg **litt bedre støtte**. Det gikk på en måte videre inn i korona, så jeg fikk fortsette oppfølgingen med dem digitalt. I tillegg til at jeg deltok delvis i fellestimene, for da var det ren hjemmeundervisning for alle sammen. (...) Det ligger jo kanskje delvis noe i det at, ting blir litt mer **tatt på alvor** når en begynner å komme opp i tiendeklasse, og at man skal videre i noe annet. Så det er nesten som at ungdomsskolen, som må ta vare på elevene sine, skal presentere denne eleven videre til videregående skoler, og derfor må denne eleven være god nok til å ikke droppe helt ut da liksom. Da må eleven hentes inn igjen. Altså du kan ikke drukne helt enda, før du har gått av skipet vårt.

- Viktor

Viktor forteller om spesialundervisningen han mottok på en helsestasjon like ved skolen. Under intervjuet forteller Viktor videre at han ikke lenger klarte å møte opp på skolen etter lengere perioder med fravær, da ubehaget ble for stort. I spesialundervisningen

opplevde han å bli tatt på alvor samt at han mottok bedre støtte i fagene han har undervisning i.

Jeg synes det var **overveldende og utfordrende** at det skulle bli satt **karakter på hvordan jeg ytet i fysisk helse**. Det førte til at jeg ikke møtte opp, som da ble en utfordring i andre fag, fordi dersom jeg ikke møtte opp til gymtimen, så ville jeg heller ikke møte opp til noen av de andre fagene den dagen. I dag har jeg fått muligheten til å ta **alternativ gym**, og det har **reddet mitt forhold til fysisk aktivitet**. Jeg har alltid hata alle typer sport og ikke ville gjort noen typer trening. Nå har jeg ordna meg med et abonnement på en gym, da jeg har **funnet gleden med det**. Fysisk helse er utrolig viktig, det har bare ikke hjulpet for min del hvordan skolen har lagt opp sin fysiske trening i måten **timene er organisert**.

- Thea

Når Thea forteller om sitt tidligere forhold til gymtimene, beskriver hun at fraværet bundet ut i ubehagelige følelser knyttet til timene. Dette samsvarer med de to første opprettholdende faktorene Kearney (2008) løfter frem som faktorer til ufrivillig skolefravær (1. Flukt fra negative følelser og 2. Flukt fra ubehagelige situasjoner). Videre beskriver hun hvordan et begynnende fravær, kan få konsekvenser ved at det fører til utvikling av mer fravær. Dette kan ses i lys av vegringssirkelen (Gran & Mosand, 2022), om at fravær i seg selv kan utløse mer fravær. Thea viser så til muligheten hun fikk for å ta alternativ gym, når hun til slutt ikke møtte opp til gymtimene. Dette forteller hun ble organisert slik at hun sammen med en lærer gjennomførte en time med alternativ gym i uken, som bøtende tiltak. I timene fokuserte de på det å finne aktiviteter Thea kunne ende opp med å like, noe hun i sitatet bekrefter at de oppnådde.

Mitt skolearbeid begynte å **falle litt etter**. Jeg kom en gang i uka, og så var jeg borte i to uker, og så gjorde jeg det samme. Det ble da veldig mange møter med skolen. Fordi jeg hadde høyt fravær. Etter hvert kom vi til beslutningen om at jeg **kunne jobbe hjemme**, og læreren ga meg da **oppgaver** som jeg leverte. Det var **ikke egentlig bra**, men så lenge jeg **gjorde arbeidet mitt** og **fikk karakter** så var det viktigst. Etter hvert så kom jeg på skolen og satt i gangen og gjorde skolearbeid like utenfor klasserommet, i stedet for å være med i det sosiale.

- Isak

Isak forteller at han mottok oppfølging av lærer digitalt, da han ikke lenger møtte opp til klassetimene. Han beskriver at det egentlig ikke var et bra tiltak, men at han ut fra omstendighetene fikk muligheten til å henge med på noe av det faglige, som var det viktigste for han. Isak beskriver også at han enkelte dager møtte opp på skolen, men at han da satt i gangen og holdt seg unna det sosiale fellesskapet i klasserommet.

Etter hvert så fikk jeg **et tilbud** om og delta i en gruppe, der hvor det bare gikk noen folk som **sliter med å være på skolen**, eller som **trengte litt ekstra hjelp**. Der var jeg en til to dager i uken. Det var liksom litt sånn for seg selv, og de tok imot fire-fem elever fra hele kommunen. Det var **greit å være der**. Vi hadde litt **undervisning**, og så fant vi på litt ting liksom, gikk på tur, sydde også fikk vi gjort litt **lekser**.

- Mina

I sitatet forteller Mina at hun etter en lenger periode med totalt fravær fra skolen, mottok et gruppetilbud et par dager i uken, sammen med noen andre elever fra ulike trinn og skoler. Mina beskriver at det var «greit å være der» da samlingene lå borte fra skolen, hvor de gjennomførte noen lavterskelaktiviteter og hadde litt spesialundervisning. Elevene beskriver i sitatene spesialundervisningen de mottok på ungdomskolen. Hensikten med denne typen undervisning, tolker jeg at var ment for å gi elevene faglig påfyll. Sitatene gir uttrykk for at enkelte av dem opplever god støtte og andre viser til faglig utbytte. Jeg forstår det slik at elevene ønsket seg inn i mindre miljøer med tettere oppfølging av de voksne, da dette kunne gjøre det faglige spriket som hadde oppstått til de jevnaldrende mindre. Når elevene skal beskrive spesialundervisningen, bruker de ord som; *bedre støtte, tatt på alvor, funnet gleden med, ikke egentlig bra, gjorde arbeidet mitt, fikk karakter, greit å være der*. Ut fra det elevene beskriver, ser det ut som at fokuset under deler av ungdomsskoleårene lå på det å få eleven gjennom det faglige. Jeg forstår det slik at det var viet mindre tid til lærer og elev samhandling, knyttet opp mot det å sammen danne en forståelse om hva som lå bak fraværet og hvilke endringer som kunne støttet eleven tilbake i fellesskapet. Når eleven har så høyt fravær at de ikke lenger møter opp til timene, tilbys de spesialundervisning et par dager i uken. På denne måten er eleven fortsatt en del av skolesystemet. Slik som Viktor beskriver, kan det oppfattes som at skolene gjør dette som siste innsats for å få eleven gjennom ungdomskolen. Ved at eleven mottar et alternativt tilbud, kan skolen bistå dem i veiledning av retning og søknadsprosess over til den videregående opplæringen. Ungdomskolen kan på den måten hjelpe eleven med å danne noen fremtidsutsikter som er tilpasset deres interessefelt. Når jeg stilte elevene spørsmål om overgangen til videregående, forteller flere at de har mottatt støtte fra ungdomskolen i søknadsprosessen.

Jeg var inn og ut av skolesystemet, også fikk jeg en dag beskjed om at det skulle åpnes en e-sport-linje her. Jeg hadde tidligere vurdert samme linje på en skole flere timer hjemmefra. Det var noe skolen visste jeg var interessert i, så de tipset meg da det ble åpnet en linje lokalt. Det ble et enkelt valg når en sliter med skole, når det var med e-sport i tillegg.

- Isak

I tiende hadde jeg en rådgivningstime, der fikk jeg presentert linjer og hjelp til å søke. Jeg har alltid vært fan av teater, og det å være sminkør, det syntes jeg så veldig morsomt ut. Jeg ble introdusert for hudpleiefaget, at de lærte om sminke der, og da kan du videreutdanne deg som sminkør. Så jeg søkte meg inn på helse og oppvekst, slik at jeg videre kunne gå hudpleie. (...) Dette er en liten skole og enda mindre linje, så det var en veldig god følelse å komme inn. Da følte jeg at oi shit de tenker at jeg har potensiale til å bli noe. At jeg faktisk kan gjøre skolen noe godt.

- Mika

Isak forteller at han blir tipset om en nyåpnet linje som er innenfor hans interessefelt. Mika opplever også at rådgiver på skolen introduserer han for linjer basert på hans interesser. Jeg forstår det slik at elevene gjennom kontakten de har med ansatte på ungdomskolen, rådes til å velge linjer basert på sine interesser. Slik som Mika beskriver, gir det at han kom inn på ønsket linje, til tross for at de tar inn et begrenset antall elever, en motivasjon for oppstarten på videregående. Jeg tolker det slik at det at han fikk plass, ble et bevis på skolens og lærernes tro på han. Dette førte igjen til en endring i elevens selvoppfattelse, som videre utløser en opplevelse av økt motivasjon. Dette kan minne om Covingtons teori om selvverd (1976), som går ut på at det finnes en sammenheng mellom selvoppfatning og motivasjon. Altså at elevens egne tanker, følelser og handlinger, påvirkes av den oppfatningen de har av seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2018) Jeg ser det slik at dersom elever velger linje basert på interesser, så er det med på å gi dem troen på at det dem går inn i, er noe de har interesse for og kan mestre.

7.3 Skolen som inkluderende fellesskap

Siste hovedkategori som skal belyses tar for seg *Skolen som inkluderende fellesskap*. Jeg skal her presentere elevens opplevelse av å føle seg trygg på skolen. Videre vil jeg belyse hvilken verdi elevene kjente på inn i det sosiale fellesskapet, samt om de opplevde å ha reell innflytelse inn i klassen de var en del av.

Til tross for vanskene elevene har opplevd i grunnskolen, hvor flere mottok spesialundervisning, er det slik at alle intervjupersonene nå gjennomfører den videregående opplæringen innenfor det ordinære opplæringstilbudet. Det forteller at elevenes opplevelse med ufrivillig skolefravær ikke ble en livslang situasjon, men at det kanskje lå et endringspotensiale i elevens fraværsmønster.

Tidligere har jeg vist til at ingen av intervjupersonene går i samme klasse som sine medelever fra ungdomskolen. Elevene søkte seg til andre videregående skoler enn den i nærmiljøet, eller har ved tidligere forsøk droppet ut av videregående, og følger trinnet

under seg. Innenfor mitt utvalg er det tre av elevene som både har opplevd ufrivillig skolefravær i grunnskolen og under den videregående opplæringen. Konsekvensene har vært av en slik grad at noen av elevene ikke fikk godkjent første år på videregående. Dette forteller meg at fenomenet innenfor mine intervjupersoner, ikke er særskilt for grunnskolen, men at ufrivillig skolefravær kan opptre i flere aldre, også på videregående. Felles for elevene som droppet ut under sitt første år på videregående, er deres beskrivelser av å stå på utsiden av klassemiljøet.

Alle visste hvem de andre i klassen var. Jeg var der i 2 til 3 måneder og **prøvde å bli kjent** med folk, men **ingen prøvde tilbake**. De hadde sitt, **sin vennegjeng**.

- Isak

Første skoledag fant jeg ut at jeg havnet rett over gangen til en gjeng jeg tidligere hadde havnet i en **knuff** med. De begynte å snakke om meg **bak min rygg**. Når jeg da en gang ble sur og lot det gå utover læreren min, så la de bare ut enda mer. Jeg visste da at **jeg ble snakket om**. Så ble jeg **syk**, og da var jeg syk i 1 til 2 måneder

- Stine

Jeg synes det er litt vanskelig iblant. Det tilsier veldig mye hvordan jeg føler meg utover skoledagen, i forhold til om det er noen som snakker til meg eller ikke. De dagene jeg møter opp og ingen ønsker å prate med meg, så føler jeg meg ganske dårlig. Jeg føler at **jeg stenger meg inne** og opplever da mye **kaos i hodet**. Kommer det noen bort og sier «hei», ikke så mye mer enn det, så føler jeg meg plutselig litt bedre. Det er kanskje en følelse av å få bekreftet at jeg faktisk er der og **eksisterer i andre sitt syn**. Fremfor at jeg er den **personen som aldri er der**. Det var den følelsen jeg satt på, på de andre skolene jeg har gått på, at jeg aldri var der.

- Thea

Slik jeg forstår det beskriver elevene i disse sitatene ulike former for utenforskap. Isak viser til gjentatte forsøk på å nå inn i gruppedynamikker, som han opplever at har nok med sitt. Stine forteller om en uheldig situasjon, som har ført til uthenging og baksnakking. Hvorav Thea beskriver opplevelsen av å være usynlig og hvordan dette påvirker hennes selvfølelse. Tre ulike elever, tre ulike videregående skoler, med tre ulike erfaringer, som alle viser til dårlige psykososiale miljøer. Sammenlignes sitatene til Isak, Stine og Thea, som omhandler det ufrivillige skolefraværet på videregående, med sitatene til Tor, Isak og Mina, som beskriver opplevelsen av ufrivillig skolefravær på ungdomskolen, ser en at det er likheter i forholdene elevene beskriver som utfordrende.

Det er definitivt mye vanskeligere å starte på igjen dersom jeg har vært borte. Slik som fatteren sier; «En dag, blir fort to dager, som blir tre dager» fordi **det baller bare på seg**. Den torsdagen jeg da bestemmer meg for å gå etter å ha vært hjemme mandag, tirsdag og onsdag, blir ekstra tung. Jeg er litt tung i humøret og har lite energi selv om jeg har vært

hjemme. Jeg har jo **gruet meg** på en måte. (...) Jeg synes det skulle vært **mindre press** på innleveringer. At fokuset lå på det å komme seg på skolen, hvor man gjør så godt man kan. At det var **trygt**, og at lærerne hadde et mye sterkere tak på **kommentarer**, eller på **dårlig oppførsel**.

- Tor

Jeg hadde ikke noe fravær utenom det normale på barneskolen. Fraværet begynte på ungdomsskolen. Jeg tror det var i niende, da sluttet jeg å være der. Det var jo problemer fra noe annet da, det var det jo. Så bare stoppet det opp alt. Jeg prøvde, og det bare nei det gikk ikke liksom. Jeg ville jo på skolen, jeg ville ikke liksom ikke klare å gå på skolen, men det gikk ikke. Jeg satt i bilen liksom, og fikk bare ikke til det. Det var jo **helt jævlig** om det er lov til å si. Det føltes så **hjelpeløst**. Fordi **jeg ville gå på skolen**. Jeg **ville jo ikke ha det sånn**, eller være sånn. Du bare klarer det ikke, men så vil du klare det. Det var **ubehagelig, vondt, overalt**.

- Mina

Jeg likte ikke å gå inn i klasserommet etter jeg hadde vært borte så lenge. Altså jeg hadde ikke lyst til å være der og se på **de som jeg en gang kalte venner**. Jeg kunne ikke bare komme tilbake og **late som at alt var normalt** igjen. Det ødela egentlig litt for meg. Det er **vanskelig å sette ord på** det, for jeg tror jeg var veldig umoden. Jeg visste ikke hvordan jeg skulle håndtere det, slik som jeg gjør nå. Det å være hjemme **ble eneste løsningen**, jeg hadde ikke lyst til å gjøre noe annet, jeg var altfor sta.

- Isak

Også disse sitatene forteller om forhold hvor elevene opplever å stå på utsiden av det sosiale fellesskapet i klassene. Elevene viser til et ønske om å delta i den ordinære undervisningen, men at de opplever det som belastende. Tor forteller at han gruer seg de dagene han har bestemt seg for å dra på skolen, og peker på forhold han ønsker at skulle blitt styrket. Jeg antar at det er disse forholdene han selv opplever som belastende og som fører til ubehag rundt det å skulle dra på skolen. Mina beskriver om eget forsøk på å komme tilbake til klasserommet, og hvordan hun opplever det som smertefullt både fysisk og psykisk, til tross for at hun bare vil være som de andre. Isak forteller om det tidligere miljøet han en gang var en del av, og hvordan det opplevdes å stå på utsiden å se at de du en gang kalte dine venner, har gått videre sammen uten deg.

Når jeg leser sitatene som beskriver ulike forhold på skolene, opplever jeg likevel at elevene forteller om det samme. Etter lange fraværsperioder tolker jeg det slik at elevene ikke opplever skolene som en trygg plass å være, mye fordi de mangler en tilhørighet i det sosiale fellesskapet. Ses dette opp mot Maslows behovspyramide (Stai, 2022) forstår jeg det slik at elevene opplever at nivå to *trygghetsbehovet* og nivå tre *sosiale behov*, blir rikkert ved. Når Skaalvik og Skaalvik (2018) skal beskrive trygghetsbehovet, viser de til at elever som opplever mobbing kan ha vansker med å

fokusere i timene, da redselen for hva som kan skje langs skoleveien fyller deres oppmerksomhet. Samt at elever med lesevansker kan oppleve økt stress i undervisningen, da de kan være redde for å måtte lese høyt i timen. De kan rette sin oppmerksomhet mot å legge strategier for å unngå å avsløre sine lesevansker, fremfor innholdet i undervisningen. Dette er gjenkjennbart med det flere av elevene beskriver under intervjuet, bare at det da var elevens manglende opplevelse av tilhørighet, fellesskap og vennskap som drar fokuset bort fra undervisningen. Altså at klassemiljøet er blant årsakene til at eleven ikke klarer å konsentrere seg om det faglige innholdet under den ordinære undervisningen. Elevene forteller at de ble overveldet av tanken på hvem de skulle sitte sammen med i kantinen, at de opplevde å bli baksnakket eller sett rart på av medelever, samt at noen følte seg usynlig og uønsket. Dette kan også anses som opprettholdende faktorer, som fører til at en elev velger å unngå ubehaget av å delta i fellesskapet som finnes på skolen. Tilbake til behovspyramiden så kan det forstås som at dersom et eller flere av mangelbehovene i pyramiden ikke dekkes, kan det medføre til at det dominerer en persons oppmerksomhet, som igjen kan gjøre det vanskeligere for eleven å jobbe seg oppover i nivåene til pyramiden (Stai, 2022).

Disse formene for strategier elevene danner seg, er også gjenkjennbare med Deci og Ryans teori om selvbestemmelse (2000). Den går ut på at elever som opplever sosial isolasjon, mobbing eller er utstøtt, kan bli så fokusert på de sosiale problemene de opplever, at det går utover deres evner til å fokusere på det faglige arbeidet på skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Elever som opplever liten grad av tilhørighet i det som skal være et trygt og inkluderende fellesskap i skolen, kan risikere at dette tar opp store deler av deres oppmerksomhet, slik at de videre ikke blir mottagelige for det faglige innholdet som presenteres. Skaalvik og Skaalvik (2018) viser til at det først er i de øverste nivåene i pyramiden til Maslow, behovet for positiv selvoppfatning, selvverd og anerkjennelse, at elever er mottagelig for læring. De mener at dersom behovet skal tilfredsstilles i skolen, så er det gjennom tilpasset undervisning hvor elever opplever anerkjennelse og mestring.

Når Isak ser tilbake på egen situasjon, beskriver han seg selv som umoden, og at han ikke visste hvordan han skulle håndtere situasjonen han sto i. Dette forstår jeg som at han ikke hadde andre mestringsstrategier til å stå i det han opplevde som vanskelig, og at det var utfordrende å både be om og motta hjelp. Knepp (2021) skriver at det er mange grunner til at tenåringer tvinges eller velger taushet i møte med voksne. Det betyr ikke nødvendigvis at de selv har gjort noe galt eller at de bærer på skumle hemmeligheter, men at det er hendelser som kan være vonde å snakke om, eller at ungdommen skammer seg. Han beskriver at dersom elever forblir tause, så kan dette

skyldes at de har mistet tillit til voksne, eller at de har mistet troen på å bli forstått og å få hjelp. Videre utdyper han at det for tenåringer som har vansker med å forstå seg selv og egne reaksjoner, kan det oppleves skummelt og krevende, det at andre heller ikke skal forstå dem. Dette fordi det kan bekrefte en underliggende frykt for å være helt alene med alt det vonde. Kneppe sier at følelsene videre kan bli forsterket dersom ungdom mangler et språk for å formidle sine egne tanker og opplevelser. Dette går igjen i flere av sitatene, eksempelvis Mina som beskriver følelsen av hjelpeløshet når hun gjentatte ganger forsøker å gå på skolen, men hvor ubehaget blir så stort at hun ikke klarer det til tross for det at hun har lyst.

Kneppe (2021) belyser videre at ungdommen ikke alltid vet hva de skal si, eller hvordan de skal si det. Dette kan minne om det Isak forteller, når han beskriver at det han gikk igjennom var vanskelig å sette ord på. Kneppe forklarer slike situasjoner ved at det hos eleven kan skape en opplevelse av uforutsigbarhet og redsel. Han utdyper at det å sette ord på hva som er vanskelig, kan føre til overveldende følelser for eleven, da de kan risikere å ikke bli mottatt på ønsket vis, som videre kan gi en opplevelse av at voksne ikke tåler dem. Utdanningsdirektoratet (2022) tydeliggjør viktigheten av nærværarbeid i ufrivillig skolefraværssaker. De mener lærer må arbeide for å bygge trygge og gode relasjoner til elevene, og videre veilede og hjelpe dem til å danne miljøer seg imellom, som rommer god kommunikasjon og samarbeidskultur. Det kan tenkes at Isak hadde behov for en lærer med god kompetanse innen relasjonsledelse, som kunne veiledet han til å finne de riktige ordene, når han selv hadde vansker med å formulere det han opplevde som vanskelig. Olsen og Mikkelsen (2019) er forkjempere for relasjonsledelse. De mener at lærer og elev gjennom samhandling kan oppnår gode resultater, som videre kan føre med seg gode læringsbetingelser. De påpeker at lærer må være i stand til å lede relasjonen, ved å først skape et godt samspill til eleven som strever med fraværet, hvor de videre kan støtte eleven til å danne gode relasjoner til andre medelever (Olsen og Mikkelsen, 2019). Tidligere i sitatet viser Isak til ensomhet, gjennom at han ikke likte å være i klasserommet sammen med de han tidligere hadde sett på som sine venner. Det kan tenkes at lærer gjennom relasjonsledelse, kunne hjulpet Isak med å finne tilbake til den sosiale tilhørigheten han tidligere har opplevd å ha hatt i klassen. Hvor han videre kunne fått en opplevelse av å bli bekreftet, likt og akseptert av medelevene, akkurat som den han er.

Jeg opplever det slik at flere av elevene jeg intervjuet, i løpet av skoletiden har båret på store følelser som de ikke har hatt muligheten til å bearbeide eller ventilere med trygge voksne. Jeg ser det slik at deres måte å håndtere livet når påkjenningene er blitt for store, er å unngå dem, det blir da en form for forsvarsmekanisme. Denne

unnvikelsesatferden har i løpet av tid blitt fanget opp av voksne, som på bakgrunn av den har forstått at eleven strever med noe. Kanskje er det slik som det blir beskrevet av Knepe, at dersom elevene hadde et språk for å fortelle, og en trygg havn på skolen hvor de ble mottatt med hele seg, så kunne dette gitt dem et bedre utgangspunkt, hvor de ikke tyr til unnvikelse. Slik Eide (2022) bemerker, så har elever behov for voksne rundt seg, som kan *ramme* de inn og *ta dem imot* uansett hva de måtte komme med. Likevel stiller jeg meg spørsmålet om en skal kunne forvente av elever som har det vanskelig, at de attpå til skal sitte på ansvaret for å tre ut av egen rolle og oppsøke trygge voksne. Spesielt dersom en tar i betraktning det Knepe (2022) skriver om risikoen elever setter seg i når de oppsøker hjelp. Det at de ikke vet hvordan de vil bli mottatt, eller at det kan gi dem en opplevelse av å ikke bli tålt.

7.4 Sammenfatning

Jeg har nå presentert tre hovedkategorier innenfor mine funn. Første del omhandlet *Skolen som lovpålagt hverdag* med fokus på *Dokumentasjon og oppfølging av enkeltelevers fravær*, de to neste så på *Skolen som lærende- og inkluderende fellesskap*. Fellestrekk som både går igjen blant elevene i eget datamateriell, og som er gjenkjennbare i annen forskning, er at manglende opplevelse av trygge og gode miljøer hvor eleven opplever å være verdsatt og likeverdige deltakere i fellesskapet, er blant de viktigste årsakene til fravær i skolen. Rogstad, et. al (2021) trekker frem faktorene; sosial angst, mobbing og utfordrende hjemmesituasjoner, som årsaker til at elever ikke møter opp. Hvorav Brochmann og Madsen (2022) viser til; engstelse, diagnoser, samt det å utsettes for mobbing over en periode, som tre spesifiserte karakteristikk og kjennetegn når det kommer til hvem som rammes av ufrivillig skolefravær.

Fellestrekk som elevene viser til at har vært støttende under arbeidet med å redusere eget fravær, er opplevelsen av jevnlig og god oppfølging. Det at lærer og elev har direkte kontakt, understreker de at har vært styrkende i deres mål om full tilstedeværelse. Dette henger sammen med autonomi som anses som et grunnleggende psykologisk behov innenfor selvbestemmelsesteorien (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Når elevene slipper veien gjennom sine foresatte, og selv står for kommunikasjonen med lærer, slik det blir forventet i den videregående opplæringen, beskriver de at det bygger relasjoner, at det fører til et godt støttenettverk, samt at det gir tettere oppfølging. Elevenes valgfag utmerker de også som oppløftende, da de får flere avbrekk i løpet av en skoleuke til å arbeide med tematikk som retter seg inn mot deres interesser, som i fremtiden også kan bli en yrkesveg. Elevene forteller at valgfaget har bidratt til økt motivasjon, da de kan ha et fremtidsrettetperspektiv på det som kan komme. Majoriteten av elevene gir uttrykk for at de er blitt flinkere til å arbeide med fag de opplever at kan være vanskelige, nå

som de har fag på skolen som de er gode i og mestrer. Flere av elevene har også sett seg nødt til å endre på forventningene de har til sine egne prestasjoner. De bemerker at de nå måler egen arbeidsinnsats fremfor å se på resultater. Elevene uttrykker at de sier seg fornøyde, når de har ytt sitt beste ut fra eget utgangspunkt. Alle disse nevnte punktene, som elevene under intervjuet trakk frem, kan antas å være elementer som bidrar i å redusere stressfaktorene på skolen. Ved at foreldre og lærere blir bevisste på hvilke underliggende komponenter som for den enkelte elev kan gi opplevelser av uro, stress og angst. Så sitter de i en posisjon til å kunne bistå eleven i å sortere bort det som ikke er viktig, eksempelvis karakterfokus, som videre kan bidra til å gjøre hverdagen litt mer håndterbar for eleven som strever.

Samtlige av elevene gir uttrykk for at den viktigste innsatsen, er den jobben de selv la ned, i det de begynte i klassen som de nå går i. Allerede på første skoledag gikk de inn for å endre den sosiale posisjonen som de tidligere hadde under årene på grunnskolen. Ved hjelp av de felles interessene de hadde ved valg av retning på videregående, introduserte de seg for medelever og oppdaget nye og gode relasjoner. Disse arbeidet de for å vedlikeholde. Det sosiale nettverket bygget seg sakte og sikkert opp, hvor de gikk ut av egen komfortsone og oppsøkte fellesskapet. Dette forteller de at har vært til stor verdi for opplevelsen av trivsel på skolen. I klassen beskriver de nå en tilhørighet, hvor de opplever seg sett, verdsatt og ønsket. Noen forteller om enkeltfag de fortsatt kan oppleve som vanskelige, men at de ber om støtte og aksepterer at de har noe å strekke seg etter. Jeg ser det slik at toleransevinduet til elevene, når det kommer til det å jobbe litt ekstra for å mestre faget, er større når de opplever at skoledagen er noe lystbetont. Jeg tolker det dit hen at elevene har utviklet sin selvreguleringskapasitet og dannet seg noen mestringsstrategier slik at de er bedre rustet til å håndtere motgang (Ringereide & Thorkildsen, 2019). Avslutningsvis i intervjuene spurte jeg elevene om de anså seg selv som introverte eller ekstroverte. Jeg ønsket å utforske teorien til Cain (2013) om at mennesker lever i et samfunn som prioriterer de utadvendte, og neglisjerer kvaliteter og utfordringer blant de introverte. Elevene kunne alle fortelle at de anså seg selv som introverte fra de var barn av, men at de har jobbet frem noen ekstroverte sider ved seg selv, etter hvert som de er blitt eldre. Dette kan anses å være relaterbart med uttalelsene til Cain, om at innadvendte barn er en del av en utadvendt barne- og skolekultur.

8 DISKUSJON

Funnene som er presentert tar for seg elevenes opplevelse av *Skolen som lovpålagt hverdag*, *Skolen som lærende fellesskap* og *Skolen som inkluderende fellesskap*. Disse kategoriene inneholder gjenkjennbare temaer, som er å finne i skoler og lærebedrifter sitt brede samfunnsmandat, Meld. St. 21 (2016–2017) *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Kunnskapsdepartementet, 2017). I mandatet står det at hver enkelt elev skal tilegne seg ferdigheter, kunnskap og kompetanse. Dette skal legge grunnlag for at elevene selv senere i livet skal kunne arbeide, med hensikt om å forsørge seg selv. På samme tid skal skolene bidra i at elevene utvikler bestemte verdier og holdninger, som har til formål å utvikle borgere innenfor noen rammer som nasjonen ønsker at skal bli dannet (Biesta, 2006). Skolens samfunnsmandat er altså både et individrettet, samt samfunnsrettet prosjekt. Fellesnevneren er skolens ansvar for å danne og utdanne disse elevene, gjennom at det viderefører og støttes opp om samfunnet som politisk prosjekt, altså demokratiet (Kunnskapsdepartementet, 2017).

8.1 Motstridende faktorer

Noe som kommer tydelig frem gjennom hele studien er den store tosidigheten som bedrives i barn og unges utdanningsløp. Som jeg viste til under det teoretiske rammeverket, ble det etter fagfornyelsen (Kunnskapsdepartementet, 2019), flere som problematiserte det de så på som et spenn i den norske opplæringen (Andresen, 2020). Studien fremhever et tydelig skille, hvor det på den ene siden er en rekke lovverk som skal oppfylles, som pålegger elevene å passe inn i ett og samme opplæringstilbud, hvor de gjennom årene skal nå ulike opplæringsmål. På den andre siden skal elevene samtidig dannes til medborgere, hvor de lar sin personlighet formes, lærer om oppførsel, moral, omsorg, inkludering, noe som krever selvstendig tenkning. Det kan tenkes at alt som fyller skolen slik en i dag kjenner den, gir noen handlingsrom som kan oppfattes motstridende for enkelte elever, hvor det kommer til uttrykk som fravær, til tross for at alt de ønsker er å være en del av fellesskapet.

8.2 Nasjonal retningslinje

En nasjonal retningslinje som fraværs grensen kan være fornuftig, men den fratår på samme tid også den lokale friheten og handlingsrommet hos den enkelte lærer. Den personen som mest sannsynlig kjenner eleven best etter de foresatte. Lærerne ved

skolen er voksne eleven allerede har en relasjon til, som trolig er i en posisjon til å kunne bistå til en endring hos eleven. En kan da videre spekulere i hvilken uheldig konsekvens fraværvarsling kan ha for lærer – elev relasjonen, når en elev har opparbeidet seg så mye fravær at en ifølge retningslinjen står i fare for ikke å kunne motta vurderingsgrunnlag i fagene (Utdanningsdirektoratet, 2020). Når jeg tidligere har skrevet om relasjonsledelse mellom lærer og elev innebærer det å skape trygge, gode og inkluderende skolemiljøer, hvor lærer og elev samhandler og oppnår gode resultater gjennom samhandling (Olsen og Mikkelsen, 2019). Dette viser på nytt til et dannels- og utdanningsoppdrag som krever ulike handlinger av lærer. Det kan på bakgrunn av dette tenkes at retningslinjene for fraværsgrensen setter lærer i en uheldig situasjon, som de selv kan oppleve at er vanskelige å håndtere.

8.3 Tidlig innsats når det gjelder

Etter arbeidet med denne studien sitter jeg igjen med en følelse av at støttesystemer rundt de syv elevene, ikke tidlig nok klarte å oppdage omfanget av situasjonen elevene sto i. Under intervjuene kom det tydelig frem for meg hvor komplekse disse fraværssakene er, likevel kunne jeg antyde noen fellestrekk innenfor opprinnelsen av unnvikelsesatferden. Flere av elevene fortalte om forhold og emosjoner som kan vise til at de hadde opplevd sin første store krise i livet. Et fellestrekk som gikk igjen, blant majoriteten av elevene, var det at deres foreldre rundt samme tid som fraværet oppsto hadde skilt seg. Flere av elevene viste også til at de over lengre perioder hadde vært utsatt for mobbing og utestengelse. Min oppfatning av situasjonen er at elevene manglet erfaring og mestringsstrategier til å håndtere det de sto midt opp i. Uten et språk til å fortelle om følelsene de kjente på, samt gode, trygge voksne å åpne seg til, er min opplevelse at elevene har tatt på seg det å selv bære på det vonde. Dette har for dem videre medført til større tilbaketrekning og skapte nye og mer komplekse opprettholdende faktorer.

Mennesker har ulike strategier når det kommer til å kontrollere følelser, tanker og opplevelser. Noen har troen på det å prate om problemene, enkelte ignorerer dem i håp om at de går over. Andre er mer opptatt av å løse vanskelighetene enn å prate om dem. Dessverre er det ikke slik at alle problemer har en åpenbar og rask løsning. Kneppe (2022) mener at ungdommer ofte har et større ønske om å bli lyttet til, fremfor at problemene deres skal løses der og da. Han påpeker at bekymrede foreldre har en tendens til å opptre mer løsningsorienterte, selv om det viktigste er å lytte. Jeg undrer meg om elevene kan ha opplevd det vanskelig å prate med foresatte og voksne ved skolen, fordi de kan bli *for* løsningsorienterte og opptatt av det å «fikse fraværet». Etter

samtalene med elevene sitter jeg igjen med en opplevelse av at de ønsket å bli sett, lyttet til og tatt på alvor, gjennom at det skapes rom for samtaler. Da en ikke kan forvente at alle elever ber om hjelp blir det opp til de voksne rundt å danne ett rom for deling, hvor eleven kan fortelle om egne opplevelser rundt sin situasjon. På bakgrunn av dette kan eleven, lærer og de foresatte sammen komme frem til tiltak som retter seg inn mot det eleven opplever som vanskelig. Dersom elevens stemme ikke blir tatt i betraktning, under kartlegging av utløsende- og opprettholdende faktorer til fraværet, kan en risikere at det blir iverksatt tiltak som ikke berører årsakene til elevens unnavikelse (Gran & Mosand, 2022).

8.4 Baksiden av spesialundervisning

Majoriteten av elevene forteller at de mottok spesialundervisning, en til en, digitalt eller i mindre grupper, da deres fravær var så høyt at de ikke lenger møtte opp på skolene. Jeg ser det slik at denne typen tiltak ikke er med på å hjelpe med det som er årsaken til at elevens unnavikelsesatferd oppsto. Spesielt da en i et retroperspektiv ser at alle elevene jeg har intervjuet, kanskje innehar et endringspotensiale når det kom til eget fraværsmønster. Elevens daværende ønske om å unngå ubehaget som utspilte seg på skolen, ble slik jeg tolker det, opprettholdt ved at de mottok spesialundervisning. På den måten tillater en at ubehaget rettet mot tilbakevendingen inn i klassen, kan vokse seg større i takt med den manglende tilstedeværelsen. Elevene gir uttrykk for at dette skaper rom for nye og mer komplekse opprettholdende faktorer, som videre kan føre til at tilbakevendingen blir enda vanskeligere. Det kan være mange grunner til at spesialundervisning utenfor klassemiljøet blir «løsningen» for elever med mye fravær. Skolen er tross alt pliktet til å fatte tiltak slik som det er nedfelt i Meld.St. 6 – *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i skole og SFO (2019-2020)* (2019). Likevel vil jeg bemerke at et tiltak med spesialundervisning ofte retter seg inn mot å arbeide med elevens opplæringsmål, og ikke elevens danning. Slik det er nedfelt i formålsparagrafen §1-1 i opplæringsloven (1998) skal *eleven føres inn i kulturarven, utvikle ferdigheter, kunnskaper og holdninger, som bidrar til opplevelser av livsmestring og deltakelse i fellesskapet sammen med andre*. Både Meld.St 6 og opplæringsloven §1-1 inneholder ordet *fellesskap*. Elevene i min studie forteller at spesialundervisning, ofte gjennomført som en-til-en-undervisning, hvor det for flere ble assosiert med utenforskap heller enn som inkludering. Noe av det elevene formidler når de beskriver spesialundervisningen de har mottatt, kan minne om det Uthus (2020) skriver om tørkeloftet. Praksisfortellingen tørkeloftet har som hensikt å vise til elevs store variasjoner i behov og forutsetninger. Uthus (2020) har gjennom forskning kommet frem til at flere elever med særskilte behov, ikke mottar den juridiske opplæringen de har krav på. Hun kritiserer skolens

tilbud om spesialundervisning da hun mener at dette kun tilby "oppbevaring" fremfor opplæring (Uthus, 2020).

8.5 Opplevelsen av inkludering

Jeg undrer meg rundt elever som strever med ufrivillig skolefravær og deres opplevelse av inkludering. Under studien forteller flere om klassemiljøer hvor de ikke føler seg sett, mottatt eller som en likeverdig deltaker i fellesskapet. Hvor de på bakgrunn av dette og andre årsaker velger å forbli hjemme, da skolen ikke lenger forbindes som en trygg plass å være. Elevene danner seg hjemme en «ny hverdag» som kan anses å være «til å holde ut». Jeg stiller meg kritisk til om spesialundervisning, en til en eller i mindre grupper, er med på å bedre elevens situasjon da dette er tiltak som opprettholder distansen til fellesskapet inne i klassen. Med utgangspunkt i det Hanssen (2021) beskriver om inkludering som objektiv og subjektiv definisjon, vil jeg understreke at til tross for at lærere og medelever utenfra kan sitte på en opplevelse av at eleven er inkludert, så er det opp til eleven selv om en opplever å være verdsatt og likeverdig deltaker i fellesskapet. Uttalelsene til elevene hvor de beskriver at de opplever å være usynlige, står på utsiden av fellesskapet, bli pratet om, samt at de gruer seg til skolen og at de kjente på hjelpeløshet, ikke er synonymt med opplevelser av et inkluderende fellesskap for alle. Skolen har i oppdrag ifølge Meld.St. 6 (2019-2020) å sørge for gode inkluderende klassemiljøer. Jeg opplever det slik at skolen ikke har gjort sin plikt, dersom elever opplever slike belastende skolemiljø som de har vist til i sitatene. Hvor det for meg høres ut som at enkelte av sakene er av en slik alvorlighetsgrad, at de faller under §9A *Elevane sitt skolemiljø*.

8.6 Skolen som dannelsesarena

Elevene skal dannes til selvstendige medborgere, ifølge den overordnede delen av læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017), men er det egentlig rom for dem til å utfolde seg selvstendig i skolen? Til og med under den videregående opplæringen, som er frivillig å gjennomføre, er det kommet et regelverk som tar fra dem retten til vurdering i fag dersom de ikke oppfyller kravene til oppmøte. Dette begrunnes med at eleven skal rustes til studietid og arbeidsliv. Likevel er det nå et strengere regelverk for dokumentasjon på elevens fravær i den videregående opplæringen, enn det er i grunnskolen og i arbeidslivet. Lærer elever om verdien av tilstedeværelse, av at det ilegges et påbud om oppmøte, eller skapes det noen rammebetingelser som kan oppfattes stressende og straffende dersom de ikke følger reglene som er satt? Som vist er det kun fastlege som kan gi gyldig sykefravær. Hva med meldeboka og foreldrenes samtykke til sykdom, eller å lære elever om verdien av oppmøte, da de i arbeidslivet skal over til å benytte egenmelding de tre første dagene de er borte fra arbeidsplassen. Jeg undrer meg rundt om det er riktig at rammebetingelsene for fravær skal være strengere

på videregående enn det er i grunnskolen, og stiller meg kritisk til at økt tilstedeværelse og kampen mot frafall også skal inngå som en del av fastlegenes arbeidsoppgaver.

8.7 Vurdering av studiens styrker og svakheter

Avslutningsvis vil jeg understreke at denne studien løfter frem viktigheten av å arbeide forebyggende ved at en styrker skolens arbeid med inkludering. Skal statistikken over elever som strever grunnet ufrivillig skolefravær gå ned, ser jeg det slik at skolene i samarbeid med eleven og de foresatte må arbeide preventivt. I det fraværet begynner å melde seg, viser min studie til at det er en fare for at skolen kan havne på bakbena, hvor det jobbes ut fra en «vente og se holdning» (Gran & Mosand, 2022), som for elevene kan få store konsekvenser. Dette samsvarer med det Owren og Lyng (2022) bemerker om at en innenfor forskning på ufrivillig skolefravær burde satt større fokus på opplevelsen av sosial tilhørighet og sosialt utenforskap. Da det for mennesker er grunnleggende å oppleve seg selv som en del av fellesskapet, hvorav dette videre kan påvirke elevens motivasjon for læring (Owren & Lyng, 2022).

Denne studien har et originalt design som retter seg inn mot elever som tidligere har strevd med ufrivillig skolefravær, men hvor det har skjedd en endring i deres liv. Hensikten har vært å belyse elevperspektivet, hvor elevens stemme er hentet frem gjennom syv dybdeintervjuer. At dette er kvalitativ forskning med få intervjupersoner innenfor et lite område, kan anses som en svakhet ved studien, men er likevel av verdi for forskningsfeltet da den belyser elevens stemmer i saker som omhandler dem, noe de har en rett til og det skal være et grunnleggende hensyn ifølge Barnekonvensjonen art. 3 (1989) og Grunnloven § 104 (1814). Studien konkluderer med at det ufrivillige skolefraværet for disse elevene, ikke har vært en vedvarende tilstand, men elevene har båret på et endringspotensiale i sitt fraværsmønster. Felles trekk som har bistått til at elevene har kommet seg tilbake til skolen, er opplevelsen av å bli sett, tatt på alvor, det å finne motivasjon i å gjennomføre skolehverdagen, samt at det er blitt iverksatt tiltak som berørte det som for hver og en av dem har trigget de utløsende- og opprettholdendefaktorene til fraværet. Med et godt støttesystem rundt, fant elevene veien tilbake til full tilstedeværelse på skolen, noe de under intervjuet viser stolthet over. Dette er funn som har likheter med den tidligere forskningen på ufrivillig skolefravær av Havik (2015), Ingul (2014) og Eide (2022), som er blitt belyst i oppgaven. Innenfor forskning på fraværsgrensen viser elevene i denne studien til at noen av forholdene oppleves utfordrende. Dette er også å finne i studien til Rogstad, et. al (2021) som løfter frem elevens stemme gjennom uttalelser av hvordan fraværsgrensen i den videregående opplæringen oppleves av dem som går der. Forhold som er likt i egen studie og studien til Rogstad et. al (2021), er forhold som fører til fravær i skolen, samt det kritiske blikket

på dokumentert fravær. Likhetstrekk til tidligere forskning er i denne oppgaven med på å styrke forskningen som er gjennomført.

Da dette er en studie som retter seg inn mot elevenes stemme, er det viet lite fokus på lærerne og de foresattes opplevelse av å støtte elever som strever med fravær. Studien viser blant annet ikke til hva lærere og foresatte tenker om elevenes uttalelser. For elevene som gjennom sitt levde liv har stått i det ufrivillige skolefraværet kan det tenkes at sitter på helt ulike oppfatninger av sin verden, enn de voksne rundt. Dette betyr ikke at en av partene har rett og den andre feil, men at det for ulike parter oppfattes ulike hvorav hensikten har vært i beste mening, men hvor utslaget har medført konsekvenser en da ikke kunne forutse. Skal en derfor få en bedre forståes av lærerrollen eller foreldrerollen, kan litteratur som Havik sin doktorgradsavhandling eller Eide sin bok om skolefravær (2022).

8.8 Veien videre

Ved videre forskning på området ville jeg rettet fokus inn på hvordan skolen kan arbeide for å få elever som strever med ufrivillig skolefravær, tilbake i et inkluderende klassefelleskap. Det kunne da vært interessant å gjennomføre en longitudinell studie, med en kombinasjon av surveyundersøkelser og kvalitative dybdeintervjuer, av både lærer og elever. Jeg ville da sett på hvordan ansatte på skolen kan arbeide for å styrke det inkluderende fellesskapet i klassen, slik at det blir et trygt og godt læringsfellesskap for eleven som strever med skolefraværet. Jeg kunne også tenkt meg å se på hvordan en kan ruste eleven som strever med det ufrivillige skolefraværet. Hvordan kan en i samarbeid med eleven sikre at klassefelleskapet oppleves trygt, slik at de videre kan danne en opplevelse av tilhørighet og likeverdig deltakelse.

9 REFERANSELISTE

- Allmennlegeföreningen. (2023). *Krisen i fastlegeordningen*. Hentet fra: <https://www.legeföreningen.no/foreningsledd/yf/allmennlegeföreningen/krisen-i-fastlegeordningen/>
- Amundsen, M.-L., & Møller, G. (2021). *Kjønnsforskjeller i undervisningstilbud til elever med behov for spesialundervisning*. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/kjønnsforskjeller-i-undervisningstilbud-til-elever-med-behov-for-spesialundervisning/>
- Andresen, S. (2020). *Konflikt mellom dannelse og kompetansemål*. Hentet fra: <https://www.idunn.no/doi/10.18261/issn.2535-2512-2020-03-03>
- Barnekonvensjonen. (1989). *Konvensjon om barnets rettigheter (20-11-1989)*. Hentet fra: <https://lovdata.no/traktat/1989-11-20-1>
- Befring, E., & Uthus, M. (2019). Sosialt og emosjonelt sårbare barn og unge - utfordringer og muligheter. I Befring, E., Næss, K.-A., & Tangen &, (Red)., *Spesialpedagogikk* (s. 510). Cappelen Damm akademisk
- Befring, E., Næss, K.-A., & Tangen &, (Red). (2019). *Spesialpedagogikk*. Cappelen Damm akademisk (s .5)
- Berg, I., Nichols, K., & Pritchard, C. (1969). *School phobia - its classification and relationship to dependency*. Journal of child psychology and psychiatry 10, nr2 . Hentet fra <https://acamh.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1469-7610.1969.tb02074.x>
- Biesta, G. (2006). *Beyond Learning Democratic Education for a Human Future*. Paradigm.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77-101. Hentet fra: [:https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1191/1478088706qp063oa?needAccess%20=true](https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1191/1478088706qp063oa?needAccess%20=true)
- Brochmann, G., & Madsen, O. J. (2022). *Skolevegringsmysteriet - Historien om hvorfor barn og unge sitter alene hjemme i stedet for å gå på skolen*. Cappelen Damm.
- Cain, S. (2013). *Quiet - the power of introverts in a world that can't stop talking*. Crown.

- Edvinsson, A., & Ängmo, H. (2016). *Omfattande frånvaro - En granskning av skolors arbete med omfattande frånvaro*. Skolinspektionen.
- Egger, H., Costello, J., & Angold, A. (2003). *School refusal and psychiatric disorders. A community study*. Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry.
- Eide, S. (2022). *skolefravær*. Cappelen Damm akademisk
- Ertesvåg, S. K. (2018). *Skulke*. Hentet fra: <https://snl.no/skulke>
- Fagfokus. (2023). *Ufrivillig skolefravær 2023*. Hentet fra: https://fagfokus.no/konferanser/ufrivillig-skolefravaer/?gclid=Cj0KCQjw3a2iBhCFARIsAD4jQB3fDGj63li0YqKR9Le68hAF2C55ab_uX57a5apwhxj5pvKTGKqU-2UaAqzxEALw_wcB
- Gran, I. K., & Mosand, G. (2022). *Håndtering av skolefravær - Grunnskole og videregående*. Fagbokforlaget.
- Grunnlova. (1814). *Kongerike Noregs grunnlov*. <https://lovdata.no/lov/1814-05-17-nn>
- Grøholt, B., Weidle, B., Garløv, I., & Ramleth, R.-K. (2022). *Lærebok i barne- og ungdomspsykiatri*. Universitetsforlaget.
- Hanssen, N. (2021). «Jeg har prøvd alt...» *Om lærerens kompetansebehov for å praktisere spesialundervisning*. I T. Lekang, T. Moen, & Red., *Tilpasset opplæring og tidlig innsats*. Universitetsforlaget.
- Haug, P. (2021). *Spesialundervisning – Ei innføring*. Det Norske Samlaget.
- Havik, T. (2015). *School non-attendance: A study of the role of school factors in school refusal (Doktorgradsavhandling)*. Universitetet i Stavanger.
- Havik, T. (2018). *Skolefravær - å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring*. Gyldendal akademisk.
- Havik, T. (2021). *Når skolefravær blir et problem*. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-fravaer-psykisk-helse/nar-skolefravaer-blir-et-problem/286549>
- Havik, T., & Ingul, J. (2021). *How to Understand School Refusal*. Hentet fra: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2021.715177/full>
- Havik, T., & Ingul, J. (2022). *Tidlig intervensjon ved skolevegring*. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2022/tidlig-intervensjon-ved-skolevegring/>

- Havik, T., Bru, E., & Ertsvåg, S. K. (2015). *School factors associated with school refusal- and tru-ancy-related reasons for school non-attendance*. *Social Psychology of Education: An International Journal*.
- Hellesnes, J. (1969). *Ein utdana mann og eit dana menneske. Framlegg til eit utvida daningsomgrep*. I E. Dale, *Pedagogisk filosofi*. Gyldendal.
- Holterman, S. (2021). *Frykter at flere har fått skolevegring*. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/hjemmeundervisning-korona-psykisk-helse/frykter-at-flere-har-fatt-skolevegring/284922>
- Ingul, J., & Havik, T. (2021). *Tidlig intervensjon ved skolevegring*. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-skole-skolevegring/tidlig-intervensjon-ved-skolevegring/289648>
- Ingul, J. (2014). *Anxiety and Social Phobia in Norwegian Adolescents: Studies of risk factors, school absenteeism and treatment effects (Doktorgradsavhandling)*. Norwegian University of Science and Technology.
- Kearney, C. A. (2008). *An interdisciplinary model of school absenteeism in youth to inform professional practice and public policy*. *Educational Psychology Review*, 20, 257–282.
- Kearney, C. A. (2008). *School Refusal Behavior in Youth: A Functional Approach to Assessment and Treatment*. American psychological association.
- Kearney, C., Turner II, D., & Gauger, M. (2010). *The Corsini Encyclopedia of Psychology School Refusal Behavior*. Hentet fra: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9780470479216.corpsy0827>
- King, N., & Bernstein, G. (2001). *School Refusal in Children and Adolescents: A Review of the Past 10 Years*. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40(2), 197-205. Hentet fra: <https://doi.org/10.1097/00004583-200102000-00014>
- Kleven, T., & Hjordemaal, F. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode - en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Fagbokforlaget.
- Kneppe, L. (2021). *I hodet på en tenåring*. Cappelen Damm.
- Kneppe, L. (2022). *Sykt flink - Hvis du alltid kan bli litt bedre, blir du aldri god nok*. Cappelen Damm.

- Konferanse plassen. (2023). *Konferanse plassen*. Hentet fra: <https://www.konferanseplassen.no/arrangementer/skolevegringskonferansen-2023>
- Kunnskapsdepartementet. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa (opplæringslova)*. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2023). *En videregående opplæring hvor elevene fullfører og kvalifiseres*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/innsiktsartikler/en-videregaende-opplaring-hvor-elevene-fullforer-og-kvalifiseres/id2918339/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal.
- Kvello, Ø. (2014). *Læringsvansker*. Fagbokforlaget.
- Maslow, A. (1943). *A theory of human motivation*. *Psychological Review*, 50(4), 370–96. Hentet fra: <https://psycnet.apa.org/buy/1943-03751-001>
- Meld.St. 6. (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>
- Meld.St.21 (2016-2017) *Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>
- Nav. (2023). *Egenmelding*. Hentet fra: <https://www.nav.no/egenmelding>
- Olsen, M. H., Mikkelsen, R., & (red.). (2019). *Relasjonsledelse*. Cappelen Damm akademisk.
- Owren, K., & Lyng, S. (2022). *Lærerrommet: Hva er utenforskap?*. Hentet fra: <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2022/larerrommet-hva-er-utenforskap/>

- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Fagbokforlaget.
- Ringereide, K., & Thorkildsen, S. (2019). *Folkehelse og livsmestring. Tanker, følelser og relasjoner*. Pedlex.
- Rogstad, J., Bjørnset, M., Drange, N., Gjefsen, H., & Kindt, M. T. (2021). *Fraværgrensen i videregående skole: Perspektiver, konsekvenser og erfaringer*. Cappelen Damm Akademisk.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M., (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*.
- Shaafi, P. (2020). *Skolefravær eller skolevegring*. Hentet fra: <https://psykologtidsskriftet.no/debatt/2020/02/skolefravaer-eller-skolevegring>
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring (3. utg.)*. Universitetsforlaget.
- Solhaug, D. (2022). *Danning og utdanning – et tilsynelatende umulig oppdrag*. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/danning-didrik-solhaug/danning-og-utdanning-et-tilsynelatende-umulig-oppdrag/339806>
- Stai, S. (2022). *Maslows behovspyramide*. Hentet fra: <https://ndla.no/nb/subject:1:03e810db-3560-47b5-a5f6-e7afe1d0a2d6/topic:1:283ddec5-923c-412c-b880-cf71f42516d2/topic:1:fcd739b6-1047-47d7-8091-fec8c1c2cf22/resource:ff86602f-473d-4f4b-a356-65d2ecd104a1>
- Statistisk Sentralbyrå. (2022). *Gjennomføring i videregående opplæring*. Hentet fra: <https://www.ssb.no/utdanning/videregaende-utdanning/statistikk/gjennomforing-i-videregaende-opplaering>
- Statped. (2022). *Hva er inkludering?* Hentet fra: <https://www.statped.no/temaer/inkludering2/hva-er-inkludering/>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse en innføring i kvalitative metoder*. Fagbokforlaget.
- Thorstensen, A. (2017). *Tidlig innsats når det gjelder*. Hentet fra: https://www.trondelagfylke.no/contentassets/5ac3469fddbc4804a26ce31735d3ff2d/iko_veileder-april-2018.pdf
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal.

- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Fraværsgrense Udir-3-2016*. Hentet fra: <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Vitnemaal/fravarsgrense---udir-3-2016/?depth=0&print=1#skolene-ma-informere-elever-og-foreldre>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Klasseledelse*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Forebygge og følge opp bekymringsfullt fravær fra skolen*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/forebygge-og-folge-opp-bekymringsfullt-fravar-fra-skolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2023) *Fravær i videregående*. Hentet fra: <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/saksbehandling/fravar/fravar-i-videregaende/>
- Utdanningsforbundet. (2021). *Fraværsgrense i videregående opplæring*. Hentet fra: <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/utdanningsforbundet-mener/artikler/fravarsgrense/>
- VG. (2023). *Skolefravær*. Hentet fra: <https://www.vg.no/tag/skolefravaer>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.

VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE

Problemstilling: *Hvilke erfaringer har syv elever som i grunnskolen opplevde ufrivillig skolefravær med å gjennomføre den videregående opplæringen? Kan deres opplevelser belyse forhold ved skolens forebyggende arbeid med ufrivillig skolefravær?*

Brifing – informasjon og etiske retningslinjer

Mottakelse på et kjent grupperom for eleven, med eller uten rådgiver. Lett tilstelning av drikke, og tvist. Hilse, spørre om elevens dag? Tilby kopp te eller vann?

Tusen takk for at du kunne stille til intervju, det synes jeg er kjempetøft av deg. Jeg tenkte jeg skulle begynne med å si litt kort om meg selv, fortelle deg litt hvorfor jeg har spurt deg om å delta her i dag, og hva dette prosjektet handler om. Jeg er student i Trondheim og har gått et studie som dreier seg om tilrettelegging for barn og ungdom. Innenfor dette er jeg spesielt interessert i elever som har kjent på at det er vanskelig å gå på skolen. Derfor gjør jeg nå en undersøkelse hvor jeg skal snakke med flere som tidligere har kjent på at det kan være vanskelig. Mitt mål er å se om det kan være noen fellestrekk som gjorde at dere kom dere tilbake på skolen. Jeg tenker at deres erfaringer kanskje kan hjelpe mange andre som enda synes det er vanskelig. Jeg tenker at det er dere som går på skolen, som er eksperter på hvordan det er og hvilke behov dere har. Jeg har på dette arket spørsmål som vi skal gå gjennom. Det er de samme som du har fått tilsendt. Dersom du føler at du ikke ønsker å svare på enkelte av spørsmålene, så er det helt okei. Ønsker du en pause, eller at vi skal avslutte intervjuet, så gjør vi det når som helst. Det er viktig at du vet at din deltakelse og alt som blir sagt her, vil være helt anonymt. Det vil til slutt bli skrevet en forskningsrapport, hvor alt også er anonymisert. Teksten som blir skrevet kan jeg gjerne send til deg, dersom du ønsker å lese den. Jeg vil også være tilgjengelig for deg i etterkant av intervjuet, dersom du har noen spørsmål, tilføyinger eller et ønske om å trekke deg fra deltakelsen.

Foran meg på bordet ligger en lydopptaker. Grunnen til at jeg benytter denne, er for at jeg skal slippe å noter underveis i samtalen, da det kan virke litt forstyrrende. Opptaket vil jeg lytte gjennom og lage notater av, deretter blir det slettet (*Bruk av lydopptaker avklart på forhånd*).

Er det noe som virker uklart? (...) Har du noen spørsmål? (...) Skal vi setter i gang?

Spørsmål

- ❖ Hva om vi begynner med at du si hvor gammel du er og når du begynte på denne skolen?
- ❖ Kan du fortelle meg hvilken studieretning du går her på videregående?
 - Var det noen spesiell grunn til at du valgte akkurat denne retningen?
 - Har du gått på andre videregående skoler før du kom hit?
 - Hvilken retning gikk du da?
 - Hva var grunnen til at du byttet?
- ❖ Hvordan er det for deg på skolen om dagene?
 - Hva liker du med skolen?
 - Har du noen fag du liker bedre enn andre?
 - Hvordan er det i pausene?
 - Hvordan er det med vennskap?
 - Hvordan er forholdet ditt til lærerne
- ❖ Hvordan har det vært på skolen tidligere?
 - I denne samtalen trenger ikke gå inn på årsaken til at fraværet oppsto, men kanskje du kan si litt om når den begynte å avta?
 - Hva var det som endret seg?
 - Vil du si litt om det?
 - Hvordan var det for deg?
- ❖ Kommer du på når det var du først kjente at det var vanskelig å komme eller være på skolen?
 - Vet du cirka hvor lenge du hadde det slik?
 - Var det slik at du av og til kom deg på skolen?
 - Hvordan var det for deg da?
 - Var det noen spesiell grunn til det?
- ❖ Hva var det som endret seg da du begynte å gå fast på skolen igjen?
 - Hvordan opplevde du det?
 - Var det noe rundt deg som hadde en spesiell betydning?
 - Kan du av og til kjenne på de samme følelsene som før?
 - Hva gjør at du likevel kommer deg på skolen når du kjenner på det
 - Hva gjør at det er mulig å være på skolen i dag fremfor tidligere?
- ❖ Er det noe på skolen du synes er vanskelig i dag?
 - Hvordan er det for deg?
 - Vet du hvorfor du opplever det som vanskelig?
- ❖ Er det annerledes for deg å gå på videregående i forhold til barneskole og ungdomsskolen?
 - Kan du fortelle litt om det?

- Hva er bedre med videregående?
 - Lærere? Fag? Medlever?
- ❖ Bruker du et bestemt ord til å beskrive det som skjedde?
 - (*Dersom ikke*) Har du hørt noen av disse begrepen før? ufrivillig skolefravær, skolevegring, skolefobi, skoleangst?
 - Hva tenker du når du hører disse ordene?
 - Hvilket ord passer til de opplevelsene du hadde?
 - Benytter de voksne rundt deg samme ord?
 - Hvilket ord liker du at vi bruker når vi snakker om dette?
 - Hvordan ville du beskrevet (...) for noen andre som ikke vet hva det er?
- ❖ Et spørsmål jeg kunne tenkt meg å tilføye her nå mot slutten, går på dette med utadvendthet og innadvendthet, har du hørt om det før?
 - Hva gjør sosiale settinger med deg?
 - Får du mere eller mindre energi?
 - Hvordan trive du i eget selskap? Alene på rommet f.eks.

Debriefing

Det var mitt siste spørsmål, er det noe du ønsker å tilføye før vi avrunder?

(Opptaker bli slått av)

Tusen takk for at du deltok på intervjuet. Jeg synes det er utrolig modig av deg å delta og snakke om et så følsomt tema. Hvordan opplever du at det har vært? Hva skal du gjøre senere i dag nå da? Har du non siste spørsmål før vi går hvert til vårt?

Forberedelser analyse - Tema

Informasjon om eleven, alder, klassetrinn, linje, osv.

Positive forsterkninger med det å gå på skolen

Tyngende faktorer med det å gå på skolen

Fraværs problematikk, omfang og varighet

Det som fikk meg tilbake på skolen

Opprettholdende faktorer til at jeg går på skolen

Hva motiverer meg på tunge dager.

Tanker om ufrivillig skolefravær, begrepsavklaring og ordvalg.

Tema	Menings fortetting	Menigs fortolkning
Informasjon om eleven, alder, klassetrinn, linje, osv.		
Positive forsterkninger med det å gå på skolen		
Tyngende faktorer med det å gå på skolen		
Fraværs problematikk, omfang og varighet		
Det som fikk meg tilbake på skolen		
Opprettholdende faktorer til at jeg går på skolen		
Hva motiverer meg på tunge dager.		
Tanker om ufrivillig skolefravær, begrepsavklaring og ordvalg		

VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV

Vil du delta i forskningsprosjektet

“Hva fikk elevene tilbake på skolen”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å lytte til elevenes stemme i saker som omhandler ufrivillig skolefravær. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Gjennom denne master oppgaven ønsker vi å rette søkelyset på elever som tidligere har strevd med ufrivillig skolefravær og hva som bidro til å få eleven tilbake på skolen. Formålet med studien er å løfte frem elevens stemme innenfor problematikk med ufrivillig skolefravær. Fokuset ligger på hvilke endringer eller tiltak som bidro til at eleven kom seg tilbake på skolen. Er det slik at det er noen fellestrekk som går igjen i elevenes erfaringer? Kan studien vise til forslag på forebyggende tiltak, som kan styrkes i skolen, slik at vi forhindrer at problematikken i det heletatt oppstår? Det vil gjennomføres en kvalitativ intervjuundersøkelse for å besvare problemstillingen, da denne metoden er med på å gå i dybden og undersøke intervjupersoners opplevelser og erfaringer.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg spør deg om å delta i denne undersøkelsen da jeg leter etter intervjupersoner som har erfaringer med ufrivillig skolefravær fra grunnskolen, men som nå gjennomfører videregående opplæring. For å komme i kontakt med dere, har jeg ringt rundt til videregående skoler og etterspurt elever med denne typen erfaringer. Rådgivere på skolen bisto meg i å komme i kontakt, etter samtykke fra deg.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du deltar i dette prosjektet innebærer det for deg at du deltar på et intervju. Her skal samtalen dreier seg om hva som gjorde at du kom deg tilbake på skolen. Dersom det går bra for deg, er det ønskelig å benytte lydopptaker, slik at en ikke behøver å ta notater underveis og vi oppnår flyt i samtalen. Intervjuet vil vare i ca.45 minutter, hvor

jeg stiller spørsmål som bringer oss inn på dine erfaringer med å komme deg ut av fraværproblematikken. På forhånd kan du få tildelt spørsmålene. Du kan da se på dem før vi møtes og eventuelt bestemme deg for om det er noen spørsmål du ikke ønsker å svare på.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg anonymisere, og det er da bare min veileder og jeg som har tilgang til disse opplysningene, som vil bli oppbevart på en forskningsserver. Dette gjør dem ekstra trygge.

Når masteroppgaven er ferdig, vil din deltakelse være helt anonymisert, og fokuset ligger på dine erfaringer med det å komme deg ut av fraværet.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven blir godkjent ca. August 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger slettes, utenom den anonyme masteroppgaven.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet har Personverntjenester 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:

- Daniel Schofield på epost danie.schofield@ntnu.no ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
- Sara Krogstad Brattgjerd på epost sarabkr@stud.ntnu.no eller på telefon: 941 53 765 ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen på [epost thomas.helgersen@ntnu.no](mailto:epost.thomas.helgersen@ntnu.no)

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 532 11 500.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig: Daniel Schofield
(Veileder)

Student: Sara Krogstad Brattgjerd
(Forsker)

Samtykkeerklæring

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

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

VEDLEGG 3: VURDERING AV SIKT

21.04.2023, 10:05

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Ufrivillig skolefravær](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer 643891	Vurderingstype Standard	Dato 06.01.2023
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

Prosjekttittel
Ufrivillig skolefravær

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

Prosjektansvarlig
Daniel Schofield

Student
Sara Krogstad Brattgjerd

Prosjektperiode
08.12.2022 - 31.08.2023

Kategorier personopplysninger
Alminnelige
Særlige

Lovlig grunnlag
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)
Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.08.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar
OM VURDERINGEN
Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

TYPE PERSONOPPLYSNINGER
Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger og særlige kategorier av personopplysninger om helse.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER
Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.

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).

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. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET
Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet!

