

Oda Sørbøen

# Et spesialpedagogisk perspektiv på fravær i grunnskolen

En kvalitativ studie av læreres opplevelser i arbeidet med nevroutviklingsforstyrrelser og ufrivillig skolefravær

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Veileder: Monika Merket

Mai 2023



**NTNU**

Kunnskap for en bedre verden



Oda Sørbøen

# **Et spesialpedagogisk perspektiv på fravær i grunnskolen**

En kvalitativ studie av læreres opplevelser i arbeidet  
med nevroutviklingsforstyrrelser og ufrivillig  
skolefravær

Masteroppgave i Spesialpedagogikk  
Veileder: Monika Merket  
Mai 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden



## Sammendrag

I denne studien rettes det oppmerksomhet mot arbeidet til læreren rundt elever med nevroutviklingsforstyrrelser og ufrivillig skolefravær. Ifølge forskning presentert av Havik (2018), rapporterer rundt 3,6 prosent av elevene at fraværet skyldes ufrivillig skolefravær. I tillegg peker Amundsen & Lerstang (2022) på funn som viser at tre av fire barn som sliter med skolevegring, også har en diagnose. Læreren skal sikre rutiner og følge nasjonale og lokale handlingsplaner. De skal også følge opp hver enkelt unike elevsak basert på dens behov og forutsetninger. På grunnlag av dette er det sentralt å sette søkelys på læreres opplevelser av arbeidet med nevroutviklingsforstyrrelser og ufrivillig skolefravær.

Studien baserer seg på kvalitative semistrukturerte intervju av fire lærere. Alle har erfaringer og opplevelser med elever innenfor studiens tematikk, og studiepoeng innenfor det spesialpedagogiske feltet. Formålet med prosjektet er å få økt innsikt i hva lærere opplever som sentralt innenfor nevroutviklingsforstyrrelser og ufrivillig skolefravær. Søkelyset er satt på både mulighetene og utfordringene lærere opplever i arbeidet. På bakgrunn av dette er problemstillingen for studien: *Hva opplever lærere som sentralt i arbeidet med elever med nevroutviklingsforstyrrelser og ufrivillig skolefravær?* Det er også utarbeidet to sekundære forskningsspørsmål der det ene tar for seg hva lærere opplever som sentralt i arbeidet med eleven, og det andre hva lærere opplever som sentralt i arbeidet på skolenivå.

Tematisk analyse er benyttet for å analysere datamaterialet. Resultatene presenteres i et eget kapittel, i tillegg er de mest sentrale funnene sammenfattet i *figur 1*.

Resultatene viser at lærerne ser på relasjoner, tilpasset opplæring og skolens rammer som sentrale faktorer i arbeidet med nevroutviklingsforstyrrelser og ufrivillig skolefravær. Videre kommer det frem at relasjoner mellom lærer-elev, elev-elev, skole-hjem og kollegaene seg imellom er sentrale i arbeidet til lærerne. Innenfor funnet tilpasset opplæring opplever lærerne, i denne studien, at det er sentralt med både faglig og sosial tilrettelegging for gjeldene elevgruppe. Sentralt i skolens rammer viser funnene at rammer for sosialt samspill, rammer for medbestemmelse og økonomiske og strukturelle rammer, er de aspektene lærerne peker på som sentrale.

Lærerens rolle tolkes gjennom å være et bindeledd mellom eleven og de ytre rammene rundt eleven. Læreren har en relasjon direkte knyttet til barnet, men er også i en posisjon som er nærmere ytre rammer, enn barnet selv. Det er på denne måten Bronfenbrenner sin utviklingsøkologiske modell, gjør seg gjeldende som en rød tråd i oppgaven. Ved å inkludere et blikk på hvordan lærerens rolle står som et bindeledd mellom flere relasjoner og systemer rundt barnet, kan studien bidra til kunnskap og refleksjoner rundt viktigheten av lærerens rolle i arbeidet med nevroutviklingsforstyrrelser og ufrivillig skolefravær.

## Abstract

This study focuses on the work of teachers in relation to students with neurodevelopmental disorders and involuntary school refusal. According to research presented by Havik (2018), approximately 3.6 percent of students report their absence is due to involuntary school refusal. Additionally, Amundsen & Lerstang (2022) highlight findings that three out of four children who struggle with school refusal also have a diagnosis. Teachers are responsible for establishing routines and following national and local action plans. They are also expected to address the unique needs and circumstances of each individual student. Based on these factors, it is essential to shed light on teachers' experiences in working with neurodevelopmental disorders and involuntary school refusal.

The study employs qualitative semi-structured interviews with four teachers who have experience and encounters with students within the study's thematic area, as well as educational background in special education. The purpose of the project is to gain increased insight into what teachers perceive as central in relation to neurodevelopmental disorders and involuntary school refusal. The focus is on both the opportunities and challenges that teachers encounter in their work. Therefore, the research question for the study is: *What do teachers perceive as crucial in their work with students with neurodevelopmental disorders and involuntary school absenteeism?* Two secondary research questions have also been formulated, one exploring what teachers perceive as important in their work with the individual student, and the other examining what teachers perceive as important at the school level.

Thematic analysis is used to analyze the data material. The results are presented in a separate chapter, and the most significant findings are summarized in Figure 1. The findings indicate that teachers consider relationships, adapted instruction, and the school's framework as crucial factors in working with neurodevelopmental disorders and involuntary school absenteeism. Furthermore, it is evident that relationships between teacher-student, student-student, school-home, and colleagues are essential in teachers' work. Within the aspect of adapted instruction, teachers in this study perceive both academic and social adaptation for the specific student group as central. Regarding the school's framework, the findings indicate that the social interaction framework, framework for participation and decision-making, and economic and structural frameworks are the aspects highlighted by teachers as fundamental.

The teacher's role is interpreted as being a link between the student and the external frameworks surrounding the student. The teacher has a direct relationship with the child but is also positioned closer to external frameworks than the child itself. In this way, Bronfenbrenner's model is relevant as a guiding principle in this study. By considering how the teacher's role serves as a link between multiple relationships and systems around the child, the study can contribute to knowledge and reflections on the importance of the teacher's role in working with neurodevelopmental disorders and involuntary school refusal.

## Forord

Det er med stor takknemlighet jeg nå skal levere inn min masteroppgave. Prosjektet og arbeidet har vært engasjerende og lærerikt, og til tider utfordrende. Det spesialpedagogiske fagfeltet har fattet min interesse gjennom hele studieløpet. Dagens skole skal inkludere et vidt spekter av barn og unge, med ulike egenskaper og forutsetninger. Jeg brenner for at skolen skal være et sted der alle elevene får utnyttet sitt fulle potensial og blir utfordret på nivået de ligger på. Refleksjonene og erfaringene jeg har gjort meg gjennom denne studien har bidratt til en enda mer forståelse og motivasjon for den spesialpedagogiske retningen innenfor læreryrket.

Det er mange som fortjener en takk, og som har bidratt til at denne studien ble mulig. Først og fremst vil jeg takke min veileder Monika Merket, for svært gode og tydelige tilbakemeldinger. Jeg har alltid følt meg lettere, og med mer motivasjon, etter timene med deg. Takk for at du har bidratt med god kompetanse, og for at du har vært engasjerende og effektiv.

Jeg vil også rette en spesiell takk til informantene som har deltatt i studien. Gjennom at dere har delt deres opplevelser rundt tematikken, har denne oppgaven kunne ta form, og blitt til et produkt jeg er stolt av. Takk for at dere deler viktige opplevelser og kunnskap med andre.

Videre vil jeg takke mine medstudenter på lesesal, for hyggelige og morsomme lunsjpauser (og andre spontane pauser). Det har vært nødvendig med samtaler og stunder sammen med dere for å opprettholde motivasjonen i perioden. Dere har gjort hverdagen med masterskriving gøy og minnerik.

Til slutt vil jeg takke familien min. Takk til mine foreldre som hjalp meg i startfasen, og gjorde meg enda mer nysgjerrig på tematikken ufrivillig skolefravær. Jeg vil også rette en takk til min søster Ingri, som selv om hun også har skrevet master dette semesteret, har tatt seg tid til å hjelpe meg, når jeg har stått fast.

Takk igjen, alle sammen.

Mai 2023, Trondheim

Oda Sørbøen





# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag .....</b>	<b>V</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>VI</b>
<b>Forord.....</b>	<b>VII</b>
<b>1.0 Introduksjon.....</b>	<b>12</b>
1.1 Hensikt og problemstilling .....	13
1.2 Oppgavens oppbygging .....	14
<b>2.0 Kunnskapsoppsummering .....</b>	<b>15</b>
2.1 Skolefravær.....	15
2.2 Ufrivillig skolefravær.....	15
2.3 Nevroutviklingsforstyrrelser og ufrivillig skolefravær.....	16
2.4 Lærerens arbeid i skolen.....	17
<b>3.0 Oppgavens teoretiske ramme .....</b>	<b>18</b>
3.1 Læreren i relasjon til eleven .....	18
3.1.1 Risikofaktorer .....	19
3.1.2 Beskyttende faktorer .....	20
3.2 Læreren som aktør på skolenivå.....	22
3.2.1 Lærerens arbeid på skolen .....	22
3.2.2 Læreren i profesjonen .....	23
<b>4.0 Metodisk fremgangsmåte.....</b>	<b>25</b>
4.1 Fenomenologi .....	25
4.2 Kvalitativ forskningsmetode.....	26
4.3 Intervju som innsamlingsmetode .....	26
4.4 Rekruttering og utvalgsriterier .....	27
4.5 Forforståelse .....	28
4.6 Datainnsamling.....	29
4.6.1 Deduktiv-induktiv tilnærming.....	29
4.6.2 Intervju.....	29
4.6.3 Transkribering.....	30
4.8 Studiets kvalitet .....	30
4.8.1 Reliabilitet og validitet.....	30

4.8.2 Etske betraktninger.....	32
<b>5.0 Analyse.....</b>	<b>33</b>
5.1 Bli kjent med dataen .....	33
5.2 Generering av innledende koder .....	34
5.3 Søke etter temaer.....	35
5.4 Gjennomgang av temaer .....	35
5.5 Definere og navngi tema.....	36
5.6 Utarbeide rapporten.....	37
<b>6.0 Presentasjon av funn .....</b>	<b>38</b>
6.1 Relasjoner.....	38
6.1.1 Lærer-elev .....	38
6.1.2 Skole-hjem.....	39
6.1.3 Elev-elev.....	39
6.1.4 Mellom kollegaer .....	40
6.2 Tilpasset opplæring .....	40
6.2.1 Faglig tilrettelegging .....	41
6.2.2 Sosial tilrettelegging .....	41
6.3 Skolens rammer .....	42
6.3.1 Rammer for sosialt samspill.....	42
6.3.2 Rammer for medbestemmelse .....	42
6.3.3 Strukturelle og økonomiske rammer .....	43
<b>7.0 Drøfting av funn.....</b>	<b>44</b>
7.1 Læreres opplevelser rundt arbeidet med eleven.....	44
7.2 Læreres opplevelser av arbeidet på skolenivå .....	47
<b>8.0 Avsluttende refleksjoner.....</b>	<b>51</b>
8.1 Studiens implikasjoner.....	51
8.2 Veien videre .....	51
<b>9.0 Litteraturliste.....</b>	<b>53</b>
<b>Vedlegg .....</b>	<b>57</b>

## Tabeller

Tabell 1: Oversikt over informanter .....	28
---	----

## Figurer

Figur 1 .....	36
---------------	----

## Illustrasjoner

Illustrasjon 1.....	34
Illustrasjon 2.....	34
Illustrasjon 3.....	35
Illustrasjon 4.....	36

## 1.0 Introduksjon

Nasjonal opplæring skal, i samarbeid med hjemmet, åpne dører mot verden og fremtiden for norske barn og unge (Opplæringsloven, 1998, §1-1 første ledd). Det norske skolesystemet er lovpålagt å tilrettelegge for trivsel og trygghet for elever, som skal bidra til et godt psykososialt miljø (Opplæringsloven, 1998, § 9 A-2). I overordnet del pekes det blant annet på inkluderende læringsmiljø. Et raust og støttende miljø, som er grunnlaget for en positiv kultur der elevene oppmuntres til faglig og sosial utvikling. Trygge læringsmiljøer opprettholdes av omsorgsfulle og tydelige voksne, i samarbeid med elevene på skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

På tross av dette, rapporterer skoler og praktisk pedagogisk tjeneste (PPT) økt skolefravær blant norske elever. En studie gjort på 6.-10.trinn, fant at 3,6 prosent av elevene sier at fraværet deres skyldes skolevegring, noe som tilsvarer omtrent en elev per klasse (Havik, 2018, s. 42). Havik (2018) anser barn og unge som samfunnets største og viktigste ressurs, og skolen og lærere må tilrettelegge for at elevene tar del i skolehverdagen, slik at de kan utvikle seg som enkeltindivid og medmenneske. Enkelte barn og unge har utfordringer med å være på skolen og strever med å møte opp. Eleven ønsker å være der, men har vansker med å klare det (Statped, 2020). Havik (2018) presenterer King & Bernstein (2001) sin definisjon på fenomenet: «Skolevegring er en tilnærming til udokumentert fravær som retter oppmerksomhet mot emosjonelle forhold» (King & Bernstein, 2001 i Havik, 2018, s.28).

Forskning på feltet bruker ulike tilnærminger til begrepet *skolevegring*, deriblant skolefobi, alvorlig skolefravær, bekymringsfullt skolefravær og ufrivillig skolefravær. Ifølge Rønhovde (2022) har begrepsbruken gått bort fra skolevegring, siden fraværet også kan skyldes andre årsaker enn at eleven vegrer seg for skolen. I mange tilfeller kan fraværet skyldes ulike faktorer ved individet, men ved å gå bort i fra skolevegring settes søkelys på at årsakene må utforskes individuelt (Rønhovde, 2022).

Amundsen & Møller (2022) har funnet at elever med nevroutviklingsforstyrrelser, deriblant ADHD (hyperkinetiske forstyrrelser) og autismespekterforstyrrelser, er spesielt utsatt for faglige utfordringer, prestasjonsangst og ufrivillig skolefravær. I tillegg legger Amundsen & Lerstang (2022) frem funn av at tre av fire barn som sliter med skolevegring, òg har en diagnose. Statlig pedagogisk tjeneste definerer nevroutviklingsforstyrrelser ved tilstander der nevrologisk og psykologisk utvikling er forsinket eller avvikende fra tidlig barndom (Statped, 2021). Innenfor denne definisjonen finner vi blant annet autismespekterforstyrrelser og ADHD. Andre nevroutviklingsforstyrrelser som er vanlige, men som ikke er satt søkelys på i denne oppgaven, er blant annet Tourettes syndrom og OCD (tvangstanker -og handlinger) (Statped, 2021).

Amundsen & Lerstang (2022) peker også på at skolens rammer og mangel på ressurser er et hinder for å ivareta disse sårbare elevene. De legger frem at elever med diagnoser ofte ikke får et best mulig opplæringstilbud i skolen. Sårbare elever i denne studien er elever som har en nevroutviklingsforstyrrelse og med et bekymringsfullt fravær. Videre beskriver Amundsen & Møller (2022) at skolerelaterte faktorer, samt læringssituasjoner, har betydning for risikofaktorer for skolefravær.

Læreryrket er en profesjon som jobber tett på barn og unge. Elevene går på skolen 190 dager i året, i minst 10 år. Det er de ansatte på skolen som, sammen med eleven, hjemmet og andre instanser, skal legge til rette for et godt og trygt læringsmiljø, for alle. Gran & Mosand (2022) legger frem at lærere ofte opplever fraværssaker som komplisert. En skal både sikre rutiner og systematisk arbeid, følge nasjonale og lokale handlingsløyper og

håndtere hver enkelt unike elevsak. Videre poengterer Gran og Mosand (2022) at lærere kan i fraværssaker både føle seg alene og usikre, kjenne seg utilstrekkelig og mangler kunnskap på feltet.

## 1.1 Hensikt og problemstilling

Den spesialpedagogiske retningen på lærerutdanningen ved NTNU har satt søkelys på både skolefravær, ufrivillig skolefravær og nevroutviklingsforstyrrelser. Elevgruppen oppgaven omhandler blir presentert i noe tidligere forskning som en sårbar gruppe i skolen, og en kan derfor argumentere for at tematikken for denne masteroppgaven er sentral å belyse innenfor det spesialpedagogiske feltet. På bakgrunn av problematikken rundt nevroutviklingsforstyrrelser og ufrivillig skolefravær, er hensikten med studien å undersøke læreres opplevelser av hva som er sentralt i arbeidet. Jeg skal undersøke hva lærere, som arbeider på 5.-10. trinn, opplever som sentralt i arbeidet med elever, men også hvordan de opplever å jobbe med en slik fraværspromatikk, på skolenivå. Mer konkret vil følgende problemstilling undersøkes:

*Hva opplever lærere som sentralt i arbeidet med elever med nevroutviklingsforstyrrelser og ufrivillig skolefravær?*

Videre vil følgende sekundære forskningsspørsmål undersøkes:

- 1. Hva opplever læreren som sentralt i arbeidet med eleven?*
- 2. Hva opplever læreren som sentralt i arbeidet på skolenivå?*

På bakgrunn av at begrepet ufrivillig skolefravær har ulike tilnærminger, og Rønhovde (2022) sitt fokus om å gå bort fra begrepet skolevegring, har jeg valgt å konsekvent bruke ufrivillig skolefravær og bekymringsfullt skolefravær som begreper i denne studien. Slik jeg forstår disse begrepene, gir de en mer inkluderende og bred tilnærming til oppgavens formål. Likevel vil andre begreper, som blant annet skolevegring, bli brukt i presentasjon av teori, fordi jeg her har valgt å bruke samme tilnærming som forfatterene.

## 1.2 Oppgavens oppbygging

Prosjektet er delt inn i kapitler etter formål og ulike deler ved studiens prosess.

Kapittel 1.0 består av en introduksjon der valgt tematikk for prosjektet aktualiseres med tidligere forskning. Det som presenteres er relevant for å vise til hvorfor problemstillingen er interessant å belyse. I kapittel 1.0 presenteres den konkrete problemstillingen og to sekundære forskningsspørsmål.

Kapittel 2.0 består av en kunnskapsoppsummering der begrepene ufrivillig skolefravær og nevroutviklingsforstyrrelser, samt sammenhengen mellom disse to, legges frem. Det kommer også kort om lærerens profesjon i skolen, siden lærerens opplevelser er det som undersøkes i dette prosjektet.

Kapittel 3.0 er kapitlet der oppgavens teoretiske rammeverk blir presentert. Bronfenbrenner (1979), Havik (2018) og Gran & Mosand (2022) er sentral litteratur for å ramme inn oppgaven. I dette kapitlet får lærerens rolle i skolen mer plass.

Kapittel 4.0 tar for seg den metodiske fremgangsmåten for prosjektet. Gjennomføringen blir presentert gjennom et kvalitativt forskingsdesign, der både fenomenologi og intervju som innsamlingsmetode, står sentralt. Jeg tar for meg hele prosessen fra å finne informanter, til gjennomføringen av intervjuene, samt transkriberingen og kvaliteten av studien.

I Kapittel 5.0 presenteres analyseprosessen. Denne er lagt frem som et eget kapittel, for å få med detaljene og stegvis den tematiske analysen som er gjort i prosjektet.

I kapittel 6.0 presenteres resultatene. Her får leseren en oversikt over hva informantene opplever som sentralt, både gjennom dirkede sitat, og noen sammenfatninger gjort av meg som forsker.

I kapittel 7.0 diskuteres funnene opp mot Bronfenbrenner sin utviklingsøkologiske modell, teori og tidligere forskning, i tillegg til egne antagelser og refleksjoner.

Kapittel 8.0 er en avrundende refleksjon av studien. Her legger jeg frem de mest sentrale implikasjonene som studien gir og oppsummerer diskusjonen. I tillegg legges frem forslag til veien videre innenfor forskningsfeltet.

Referanseliste og vedlegg er i siste del av oppgaven.

## 2.0 Kunnskapsoppsummering

I kommende kapittel gjør jeg rede for de sentrale begrepene som forskningsoppgaven tar for seg. Jeg tar først for meg skolefravær i et vidt aspekt, for så å snevre det inn til prosjektets hovedtematikk, nemlig nevrouviklingsforstyrrelser og ufrivillig skolefravær. Det blir også presentert en kunnskapsoppsummering av lærerens dimensjoner i skolen.

### 2.1 Skolefravær

Fravær blir ofte definert ut ifra hvor mye undervisningstimer eller dager en elev har mistet. Fraværet kan være relatert til noen eller noe i skolen, familien, eleven selv, eller relasjon til noen på eller utenfor skolen. Det kan være grunnet mangel på mestring eller lite motivasjon, «en hendelse», fysisk sykdom, prestasjonsangst eller besøk til familie i utlandet (Havik, 2018). Havik (2018) skriver at skolefravær som fagfelt er komplekst. Det er krevende å finne grunner til fraværet, og også hvilke tiltak en skal iverksettes. Havik (2018) skiller mellom dokumenterte og udokumenterte grunner til fravær. Rundt 80 prosent av de som ikke er på skolen, har dokumentasjon på fraværet. Grunnene kan være sykdom, legetime, kriser i familien eller religiøs høytid. Udokumentert fravær legger hun frem som fravær der eleven ikke har dokumentasjon eller grunn til at han eller hun ikke er til stede på skolen. Likevel kan fraværet legges frem til skolen som gyldig, som for eksempel diffuse plager, somatiske plager eller falsk dokumentasjon. Det kan også skyldes ulike holdninger til hva "syk" er eller hvor viktig skole er (Havik, 2018).

Kearney & Silverman (2004) tar for seg skolevegringsatferd som en paraplybetegnelse, som har blitt brukt opp gjennom for å beskrive ungdommer med problematisk fravær. Paraplybetegnelsen gjelder inkludert skulking, skolefobi og angstbasert skolevegring. Paraplybetegnelsen inkluderer alle ungdommer som går glipp av skolen sporadisk, i lengre perioder, eller som hopper over bestemte timer. Begrepet inkluderer også de som prøver å unngå skolen om morgnen, eller har somatiske plager som gjør at man ønsker å gå glipp av skolen neste dag eller i fremtiden (Kearney & Silverman, 2004). Skolevegringsatferd, er ifølge Kearney & Silverman (2004,) noe som rammer 5-28 prosent av ungdommer i skolealder, på et eller annet tidspunkt. Det er omtrent likt på tvers av kjønn, rase og inntektsgrupper.

Både Havik (2018) og Kearney & Silverman (2004) har, som presentert ovenfor, en samlebetegnelse på ulike måter en elev kan ha eller viser fravær eller fraværsatferd. Videre tar jeg for meg, det denne forskningsoppgaven undersøker spesifikt, ufrivillig skolefravær.

### 2.2 Ufrivillig skolefravær

Ufrivillig skolefravær, eller det Havik (2018) presenterer som skolevegring, handler om elever som vil på skolen, men ikke klarer det. Hun presenterer King & Bernstein (2001) sin definisjon:

“Vansker med å møte på skolen som følge av emosjonelt ubehag” (King & Bernstein, 2001, i Havik, 2018, s. 28).

Havik (2018) presenterer også Berg, Nichols & Pritchard (1969) sine punkter på hva som kjennetegner denne problematikken: Foreldrene har forsøkt å få barnet på skolen, men lykkes ikke, og foreldrene vet som regel om fraværet. Elevene blir følelsesmessig opprørt av tanken på skolen, og har en motvilje som fører til langvarig fravær. De får ofte somatiske plager, angst, begynner å gråte eller blir nedstemte (Berg, Nichols & Pritchard, 1969, i

Havik, 2018, s. 29). Somatiske plager er vanlig hos elever som utvikler et ufrivillig skolefravær. Studier viser at det forekommer hos mellom 50 og 80 prosent av elever med denne fraværproblematikken. Somatiske plager er subjektive helseplager som magesmerter, hodepine, muskelsmerter og generelt ubehag (Havik, 2018, s. 67). Ubehaget til skolen kan være knyttet til spesielle fag, lærere eller aktiviteter. Det kan utvikle seg fra en enkelt hendelse, eller situasjon på skolen, eller at de har et ubehag til skolen mer generelt. Uansett gir det uklare og sammensatte grunner til fraværet (Havik, 2018). I likhet med Kearney & Silverman (2004), skriver også Havik (2018) at ufrivillig skolefravær er uavhengig av kjønn, alder, evne og ferdigheter. Det skjer oftere eller øker sjansen for skolefravær ved overganger til ny skole, etter ferier, eller etter lengre periode med sykdom.

Havik (2018) setter søkelys på konsekvenser et slikt fravær kan medføre. Det kan blant annet påvirke barn og unges emosjonelle, sosiale og faglige utvikling negativt. På kort sikt kan det føre til dårligere skoleprestasjoner, stress, sosial isolasjon og familiekonflikter. På lengre sikt kan det føre til frafall fra senere skolegang, manglende utdanning, vansker med å få jobb, økonomiske problemer, samt psykiske vansker som angst og depresjon.

### 2.3 Nevroutviklingsforstyrrelser og ufrivillig skolefravær

Elever med individuelle utfordringer, og særlig de som ikke blir oppdaget, kartlagt eller tilrettelagt for, kan oppleve skolen som mer krevende enn andre barn. Individuelle utfordringer kan blant annet være diagnoser som ADHD, Tourettes, lidelser innenfor autismespekteret, angstsymptomer eller -lidelser, eller andre diagnoser (Havik, 2018). Videre skriver Havik (2018) at elevene burde utredes for diagnoser om det er mistanke om det. Grunnen til det er at det kan bli lettere å legge til rette for best mulig positiv faglig og sosial utvikling. Noen elever har blant annet rett på spesialundervisning, om det utredes og tilrådes av PPT. Ifølge Havik (2018) er autismespekterdiagnoser og skolefravær gjort lite forskning på, men de undersøkelsene som er gjort viser at forekomsten av skolevegringsatferd er mye høyere hos barn med autismespekterforstyrrelser enn uten (s. 56-57).

Munkhaugen, Gjevik, Pripp, Sponheim & Dieseth (2017) undersøkte hyppigheten, varigheten og uttrykket for skolefravær hos elever med autismespekterforstyrrelser. Det kommer frem at en slik atferd er gjennomgripende hos elever med autismespekterforstyrrelser. De presenterer også forskjellen på at flertallet i grunnskolen viser det mer gjennom verbalt og/eller fysisk avslag, mens delvis eller helt fravær kommer mer til uttrykk blant ungdomsskoleelever (Munkhaugen m.fl., 2017). Barn med denne diagnosen blir presentert ved nevroutviklingsforstyrrelser fra barndom, der kjennetegn blant annet er vedvarende mangler i sosial interaksjon/kommunikasjon. Det er også restriktive og repeterende mønster for atferd, aktiviteter og interesser. Denne diagnosen er i et komplekst samspill mellom miljøfaktorer og genetikk. Rundt 50 prosent har en normal intellektuell evne og det meste av forskning viser at rundt 1 prosent av befolkningen har denne diagnosen, men det er 2-3 ganger mer sannsynlig hos gutter enn jenter. Likevel er skolefravær og autismespekterforstyrrelser ganske likt representert mellom kjønn (Munkhaugen m.fl., 2017).

Orm, Mebostad, Orm & Løkke (2020) har undersøkt skolefravær hos elever med ADHD. Også her kommer det frem at det er lite forskning på feltet, men deres konklusjon er at sosiale og emosjonelle relasjoner kan være en utfordring for barn med ADHD, noe som igjen kan gjøre de sårbare. Videre legger Orm m.fl. (2020) frem at det kan bidra til å påvirke elevenes mestringsopplevelser, og at elever med ADHD har økt risiko for



skolefravær. ADHD deles ofte inn i tre undergrupper; hyperaktiv og impulsiv, uoppmerksom og utfordringer ved konsentrasjon, beskjeder og oppgaver, og den siste er en kombinasjon av de to foregående. Alt dette kan være særtrekk som kommer i konflikt med skolens krav. Orm m.fl. (2020) presenterer studier som viser at rundt 5,4 prosent av gutter og rundt 2,1 prosent av jenter i 12 årsalderen har en ADHD-diagnose. I artikkelen legger de frem at, komorbide lidelser som fobier og/eller depresjon, blir sett på med 10 ganger høyere sannsynlighet for mer enn to uker med skolefravær på et år, enn de med ADHD-lidelse uten en slik tilleggsvanske. Svake akademiske ferdigheter, vanskelig forhold til lærer og mobbing er også oppgitt som vanskelige faktorer som kommer i tillegg til en eventuell diagnose. Forfatterene spør seg derfor om det heller er tilleggsvanskene enn ADHD-diagnosen som gir risikoen for et alvorlig skolefravær.

Fra søkelys på begrepsavklaring knyttet til barnet, flytter oppgaven nå fokuset over på begrepsavklaring av lærerens profesjon i arbeidet med disse barna i skolen.

## 2.4 Lærerens arbeid i skolen

Molander og Terum (2008) skriver om at læreren både har en performativ og en organisatorisk dimensjon å utføre arbeidet i sin profesjon på. Den performative dimensjonen handler om hvordan læreren utfører sitt arbeid og hvordan dens kunnskapsgrunnlag anvendes i klasserommet. Den organisatoriske dimensjonen handler om hvem som har kontroll over arbeidsoppgaver og adgang til yrket. Adgangen er fordelt mellom interne (læreren selv) og eksterne aktører. De eksterne aktørene kan blant annet være utdanningsmyndigheter eller skoleledelse. Ser man på læreres mandat, og hvordan de handler i en organisert gruppe, er det den organisatoriske dimensjonen i profesjonen som er gjeldende (Molander og Terum, 2008).

Amdal & Ulvik (2019) peker på at arbeidsforholdene for en lærer kan variere fra skole til skole, ut ifra hvordan skolen organiserer seg. Arbeidsforholdene kan igjen preges av alle de involvertes idéer og teorier om skolen, i tillegg til arbeidsbetingelser som ligger til grunn. Alle disse premissene preger lærerens arbeid, med både muligheter og begrensinger. Amdal & Ulvik (2019) legger frem at begrensingene knyttet til skolens struktur, regler og rutiner, er like mye til stede som utfordringene knyttet til den enkelte lærer undervisning. For å kunne arbeide med utfordringene skolesystemets rammer har lagt til grunn for læreren, krever det ressurser. Det stiller også krav til blant annet myndighetene og skoleledelse (Amdal & Ulvik, 2019). Imsen (2004) legger frem at ressurstilgangen til skolen stadig blir mindre, og tiden til hver enkelt elev ikke strekker til.

### 3.0 Oppgavens teoretiske ramme

Overland & Nordahl (2013) skriver at hvilke intervensjoner og tiltak en velger for å forebygge og forhindre fravær, er avhengig av hvilket teoretisk perspektiv en ser fraværet i lys av (Overland & Nordahl, 2013, s. 49). I kommende kapittelet skal jeg gjøre rede for hvilke teorier jeg har valgt for å ramme inn oppgavens problemstilling. Jeg har både satt søkelys på opplevelser ved arbeidet med eleven, men også opplevelser knyttet til arbeidet med nevroutviklingsforstyrrelser og ufrivillig skolefravær på skolenivå. For å forstå hvordan læreren opplever arbeidet beskrevet ovenfor, har jeg valgt å presentere det gjennom Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell. Læreren har ofte en direkte relasjon til eleven, men samtidig er den også en del av en yrkeskontekst preget av ytre rammer. Lærers rolle kan en med bakgrunn i dette, sees på som et bindeledd i modellen. På grunnlag av denne argumentasjonen blir de følgende teoretiske rammene presentert gjennom den utviklingsøkologiske modellen til Urie Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1979).

Gunn Imsen (2020) presentere den russisk-amerikanske psykologen Urie Bronfenbrenners teori. Bronfenbrenner har sterkt understreket at barns utvikling må forstås i en helhetlig sammenheng. Han er spesielt opptatt å studere barnet i miljøet, og ikke bare som et individ. Helt siden 1979 har han argumentert for at man må studere barnet i dens naturlige kontekst. Bronfenbrenner var opptatt av å se alle sider av utviklingen, både de biologiske forutsetningene, de psykologiske prosessene og de atferdsmessige aktivitetene (s. 409-410). Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell opererer med fire nivåer som alle er viktige deler av menneskets omgivelser (Bronfenbrenner, 1979). I midten av modellen finner vi barnet, og dersom ett nivå rundt settes i bevegelse, oppstår det konsekvenser for resten av systemet. De innerste systemene kalles mikronivået og mesonivået, deretter kommer eksonivået, og til slutt har vi makronivået. Disse fire systemene, mener Bronfenbrenner (1979), kan påvirke hverandre gjensidig og flyter dermed over i hverandre.

I kommende delkapittel er det satt søkelys på læreren i relasjon til eleven. Innenfor denne delen blir de to innerste nivåene til Bronfenbrenner (1979) presentert ytterligere. Videre presenteres de to ytterste nivåene i modellen, som en introduksjon til delkapittelet som omhandler læreren som aktør på skolenivå.

#### 3.1 Læreren i relasjon til eleven

Det første nivået i modellen til Bronfenbrenner er mikronivået, og det er det som befinner seg nærmest individet. Her beskriver Bronfenbrenner (1979) nivået der en eller flere aktører møtes, ofte ansikt til ansikt, i et sosialt samspill. De ulike arenaene som barn befinner seg i er systemene i mikronivået, altså deres nærmiljø. Familien er det som blir trukket frem som den naturlige primære arenaen i mikrosystemet. Det som foregår i familien av hendelser er, ifølge Bronfenbrenner (1979), det som påvirker barnets utvikling sterkest. Ellers finner vi blant annet venner, skole og fritidsaktiviteter. Gjennom alle disse skaper barnet erfaringer, som kan føre til læring og utvikling, fra de andre som er til stede i de nærmeste arenaene (Bronfenbrenner, 1979). Ved mesonivået legger Bronfenbrenner (1979) vekt på relasjonene mellom de ulike aktørene i mikronivået. Vennerelasjoner, venners deltakelse i fritidsaktiviteter eller skole-hjem-samarbeid. Her er det ikke like ofte fysisk kommunikasjon, og kan også komme via en tredjeperson. Blant annet kan opplevelser fra hjemmet følge barnet på andre arenaer, og motsatt (Bronfenbrenner, 1979).

I denne oppgaven vektlegges Bronfenbrenner sin teori om mikronivået og mesonivået gjennom læreren som aktør i møte med eleven. Søkelyset er satt ved læreres opplevelser med elever med en nevroutviklingsforstyrrelse og ufrivillig skolefravær. På bakgrunn av dette har jeg valgt å peke på hvilke risikofaktorer som ligger til grunn for atferden til eleven, og arbeidet for læreren. Jeg har også valgt å beskrive de beskyttende faktorene som lærerens arbeid kan legge til rette for. Valget av å beskrive risikofaktorer og beskyttende faktorer er i tråd med Havik (2018) sin presentasjon av forskningsfeltet, og med støtte av andre.

### 3.1.1 Risikofaktorer

Innenfor ufrivillig skolefravær skriver Havik (2018) om individuelle utfordringer hos eleven, risikofaktorer i familien og risikofaktorer i skolemiljøet. Om vi ser på mikronivået i Bronfenbrenner sin modell, er dette relasjoner som individet møter ansikt til ansikt, og blir direkte påvirket av (Bronfenbrenner, 1979). Gran & Mosand (2022) legger frem viktigheten rundt samarbeidet mellom skole, eleven og hjemmet, noe de refererer til som arbeidslaget rundt eleven. Om kommunikasjonen mellom medlemmene i laget er god, unngår man å havne i klandringsfellen. Klandringsfellen kan bidra til at eleven opplever skolen som truende, eller at skolen klandrer foreldrene, eller at foreldrene føler seg angrepet av skolen. Ingen av disse retningene er gode for en elev som har utviklet en grad av alvorlig skolefravær. Det er ikke nødvendigvis slik at det er alle tre faktorene som gjør at fraværet har oppstått, men Gran & Mosand (2022) peker på at det er farlig om fokuset blir å vinne fortellingen om hva som er den riktige grunnen til fraværet. Alle perspektiv må ligge til grunn, slik at en får med både styrker og sårbarheter hos eleven. Sårbarhetene kan være en del av årsakene, mens styrkene kan være elementer som kan hjelpe til å løse utfordringer og problemet (Gran & Mosand, 2022).

Havik (2018) legger frem at individuelle utfordringer kan være risikofaktorer for fravær. Det kan være trekk hos individet som introvert, lav selvtillit, sårbarhet, sosial fobi, depresjon eller andre typer emosjonelle plager. Denne typen sårbarhet kan være både av det biologiske eller miljømessige konsekvens. En slik utfordring kan blant annet være en nevroutviklingsforstyrrelse, som ADHD og Autismespekterforstyrrelse (Havik, 2018). Dette er gjort mer rede for i kapittel 2.0 Kunnskapsoppsummering.

Risikofaktorer i familien, presenterer Havik (2018) ved at ulike faktorer i familien kan ha sammenheng med skolefravær. Eksempler kan være ekteskapsproblemer, rekkefølge i søskenflokk, aleneforeldrefamilier, status og foreldrenes psykiske helse. Tidligere forskning viser at 21-44 prosent av, det hun kaller skolevegrere, har enslige forsørgere. I tillegg viser det seg at 40,8 prosent av foreldre til skolevegrere, har tidligere blitt behandlet for psykiske helseproblemer (s. 71). En skal være forsiktig med å konkludere faktorer i hjemmet, på bakgrunn av at grunnene kan være mye mer sammensatt enn det tidligere studier viser. At mødre er overbeskyttende, er ikke nødvendigvis en faktor i seg selv, men kan komme som et resultat av at barnet strever. Derfor, mener Havik (2018), at det kan være en naturlig reaksjon, og ikke nødvendigvis grunnen til fraværet. Det er krevende å være foreldre i en fraværssak, og det er først når foreldrene selv ser på saken som alvorlig, at endring kan skje.

Risikofaktorer i skolemiljøet er fortsatt underprioritert i forskning og praksis, spesielt i knyttet til ufrivillig skolefravær. Årsaken til det kan være at det er lett å legge årsaksforklaringen hos barnet eller foreldrene. Likevel indikerer en studie at sosiale faktorer i skolen kan være grunn for utvikling av fravær. Når faktorer i skolen oppleves utfordrende, kan det føre til stress, somatiske symptomer, manglende motivasjon og

interesse for skolen (Havik, 2018). Et utrygt læringsmiljø med disiplinproblemer, mobbing, vold og uro fører til usikkerhet og uforutsigbarhet, og kan være helt naturlige grunner til elever utvikler et ufrivillig skolefravær. Særlig forsterker slike faktorer usikkerhet hos sårbare elever (Havik, 2018).

Havik (2018) legger frem at uforutsigbart læringsmiljø også kan gjelde enkelttimer eller fag. Kroppsøving kan være et fag noen elever ser på som en utfordring, siden det i slike undervisningstimer kommer tydeligere frem hvilke elever som er usikre, eller som står utenfor. Det er mye eksponering, selv om læreren forsøker å fokusere minst mulig på prestasjon. I tillegg kan situasjoner uten tilsyn, for eksempel i garderoben, være utfordrende. En observant lærer kan hente mye informasjon om elever, i slike situasjoner. Andre risikofaktorer ved skolemiljøet som Havik (2018) legger frem er lærerfravær, faglige vansker og overganger.

Etter å ha presentert risikofaktorer hos eleven, hjemmet og på skolen, skal jeg nå gjøre rede for de beskyttende faktorene som kan ligge til grunn for arbeidet til læreren. Beskyttende faktorer kan sees på som arbeid som gjøres i forkant, for å unngå at en elev skal utvikle et bekymringsfullt skolefravær. Med tanke på lærerens rolle blir fokuset her det forebyggende arbeidet han eller hun gjør for alle elevene, og dermed for et inkluderende læringsmiljø.

### 3.1.2 Beskyttende faktorer

Havik (2018) presenterer hvilke faktorer i skolemiljøet som kan være beskyttende faktorer. De beskyttende faktorene er de umiddelbare grunnene til at elever velger å bli i skolen (s. 86). Sosial tilhørighet, ofte vennskap til andre medelever, og/eller tilhørighet til lærere og opplevelsen av god lærerstøtte kan være eksempler på slike faktorer. De beskyttende faktorene er tett knyttet til forebyggende tiltak for ufrivillig skolefravær, og også andre typer fravær. I tillegg blir det, i dette kapitlet, presentert teori rundt medbestemmelse og tilpasset opplæring, som også kan anses som beskyttende faktorer for eleven. Årsaken til at disse aspektene presenteres er fordi det er lærerens oppgave, i samspill med eleven, å legge til rette for at de to aspektene blir gjeldende i skolehverdagen. Jeg presenterer derfor de beskyttende faktorene gjennom to perspektiv: relasjoner og tilpasninger.

Læreren har ansvar for å etablere støttende relasjoner i skolen. Det har betydning for skolemiljøet, og hvordan han eller hun setter søkelys på de sosiale og emosjonelle dimensjonene av lærer-elev-relasjonen (Havik, 2018, s.115). Havik (2018) legger frem studier som viser at gode lærer-elev-relasjoner har betydning for frafall, skolefravær og ufrivillig skolefravær spesielt. Gode relasjoner kan virke som har en sammenheng med elevenes opplevelse av tilhørighet, som igjen kan være relatert til skolefravær. Om det oppstår konflikter mellom elev og lærer kan det påvirke fraværet til eleven. Relasjonsarbeidet kan, med andre ord, virke forebyggende i fraværspromatikken. Sårbare barn har et behov for å oppleve tillit og trygghet fra de voksne på skolen, og det kan være med på å øke forutsigbarheten i elevens skolehverdag (Havik, 2018).

Også Gran & Mosand (2022) tar for seg viktigheten av gode relasjoner. De legger frem at elever som har størst vansker i samspillet med jevnaldrende, er ofte de som òg har et negativt forhold til læreren sin. For disse elevene er veien til vennskap viktig, og ofte må det begynne med gode relasjoner til lærerne. Gran & Mosand (2022) peker også på at det er den voksne som er ansvarlig for relasjonen, og kvaliteten på den. Likevel må den bli skapt i et likeverdig samspill med eleven. Det mest utfordrende i arbeidet med relasjonsbyggingen for elever som strever med et stort skolefravær, er at de ikke, eller i

liten grad, er på skolen. Om eleven fortsatt er delvis inne i klasserommet kan det å bruke generelle relasjonsfremmende tiltak overfor klassen, gi en positiv virkning. Det å gi positive tilbakemeldinger og oppmerksomhet, gi tydelige beskjeder, spre glede og prøve å bli kjent innenfor klasserommet (Gran & Mosand, 2022).

Som nevnt tar Havik (2018) også for seg relasjoner mellom elever. Skolen er en viktig sosial arena, der jevnaldrende møtes 5 dager i uken og 190 dager i året. Det å ha et godt forhold til medelever er viktig for alle elever, og behovet øker i ungdomsalderen. Som klasseleder er en del av oppgavene å legge til rette for gode relasjoner mellom elevene, både i timene og i friminutt. Tilknytningsteori forklarer hvorfor lærer-elev-relasjon har sammenheng med elev-elev-relasjon. Læreren blir som en tilrettelegger eller en god rollemodell ved å legge til rette for gode relasjoner i klassen. Om elevene ser en lærer som er støttende, positiv og med respekt for alle, kan elevene lettere overføre en slik oppførsel til medelevene (Havik, 2018). Ofte er elever med ufrivillig skolefravær i en vanskelig situasjon sosialt. De kan streve med å knytte eller holde på vennskap, og er sosialt tilbaketrukkne. På lang sikt kan det føre til ensomhet eller isolasjon. Havik (2018) peker også på bruk av medelever som ressurs. Læreren kan bruke en medelev for å hjelpe en elev som har et stort fravær gjennom å for eksempel ta med en bok hjem, eller blir med på grupperom i noen undervisningstimer. På denne måten kan overgangen til klasserommet blir mindre skremmende. Det er ikke alltid slik at elevene skal få egne oppgaver, men at påvirkningen fra medelever generelt er viktig, spesielt for det sosiale aspektet (Havik, 2018).

Videre beskrives tilpasninger læreren gjør for eleven, som en beskyttende faktor. Medbestemmelse og tilpasset opplæring har jeg valgt å ha med under lærerens arbeid med eleven. Årsaken er at læreren er den som, i samspill med eleven, arbeider direkte med det. På den andre siden er jeg bevisst på at disse aspektene er bestemt på ett høyere nivå enn læreren selv, og kunne også blitt presentert på eksonivå eller makronivå.

Medbestemmelse er et begrep Gran & Mosand (2022) legger frem som en del av puslespillet i en fraværssak. Det er en rettighet elevene har, som skal sikre at de blir hørt i spørsmål som angår dem selv. Medbestemmelse betyr ikke at alt barnet sier skal være bestemmende, men at deres vurdering skal vektlegges (s. 26). Det kan ofte skje i slike saker at skolen, sammen med foreldre, legger planer for eleven, uten at eleven er tilstrekkelig med i utformingen av den. Videre kan det føre til at det blir vanskelig å vite hvor mye en kan "pushe" eleven, siden temaet vurderes på møter der eleven ikke deltar. Gran & Mosand (2022) skriver også at det kan være naturlige årsaker til at eleven ikke er med, blant annet at eleven selv ikke ønsker eller synes det er utfordrende å bruke stemmen sin.

Aspektet tilpasset opplæring handler om å tilrettelegge for varierte læringsressurser, læringsarenaer, læringsaktiviteter og læringsformer, slik at alle elevene får tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Tilpasset opplæring er tilrettelegging som skolen gjør for å sikre at alle elever får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Havik (2018) poengterer at det er viktig at alle elever får tilpasset sin opplæring, uansett om eleven har en nevroutviklingsforstyrrelse, lese og/eller skrivevansker eller er evnerike. Grunnen til det er for å sikre at undervisningen er nok faglig utfordrende, og dermed verken for krevende eller for kjedelig. Lærere og andre fagpersoner har rapportert at skolevegring er relatert med faglig press. Noen ganger kan det skyldes lærevansker, andre ganger kan det være elevenes sårbarhet, og rett og slett mangle på god tilrettelegging for opplæringen (Havik, 2018). Gjennom retten til tilpasset

opplæring kan skolen sikre muligheter for læring og utvikling hos alle elever. Det er derfor avgjørende at skolen møter alle elever med ambisiøse, men realistiske forventninger (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Når jeg nå har sagt noe om Bronfenbrenner (1979) sine to innerste nivå, og lærers arbeid i møte med eleven, skal jeg videre ta for meg lærerens rolle som aktør på skolenivå. Jeg har valgt å ramme det inn gjennom de to ytterste nivåene i Bronfenbrenner sin utviklingsøkologiske modell, eksonivået og makronivået (Bronfenbrenner, 1979).

### 3.2 Læreren som aktør på skolenivå

Eksonivået er det tredje nivået i Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell. Her er individet sjeldent til stede, men kan likevel bli påvirket av det som skjer. Det kan både være positive eller negative påvirkninger for barnet. Media, læreplaner eller at en forelder har mistet jobben kan være eksempler på eksonivået (Bronfenbrenner, 1979). Makronivået er det ytterste nivået i modellen. Her ligger samfunnsnivået med blant annet helse, og det økonomiske og politiske systemet. Nivået belyser hvordan samfunnet preges av lovverk, verdier, holdninger, normer, væremåter og ritualer (Bronfenbrenner, 1979).

Læringsmessige og atferdsmessige problemer i skolen har tradisjonelt sett blitt satt i søkelys fra et individperspektiv. Innenfor spesialpedagogikken har vansker blitt forklart med egenskaper ved individet (Overland & Nordahl, 2013). Overland & Nordahl (2013) legger frem systemteori som en teori der en ser på sammenhenger innenfor og mellom sosiale systemer. Slike teorier brukes i skolen for å forstå undervisningen og kommunikasjonen som skjer, og der prinsippet om systemet bygger på at vi regelmessig forholder oss til andre mennesker, enten om vi vil eller ikke. De sosiale systemene vi er en del av, legger rammer for handlingene våre. Forståelsen om at aktører i et system handler ut fra interaksjon med omgivelsene, kan anvendes for å forstå elevenes læringsstrategier, arbeidsinnsats eller atferd. Elevene tilpasser seg omgivelsene som finnes i skolen. Noen tilpasninger har ikke noe med individets egenskaper å gjøre, men kan påvirke aktørene i samfunnet likevel (Nordahl og Overland, 2013).

Videre vil jeg presentere relevant teori for det andre forskningsspørsmålet i studien. Forskningsspørsmålet tar for seg lærerens opplevelser av arbeidet med tematikken på skolenivå. Her presenteres teori om lærere som en del av et kollegie, og om læreren i sin profesjon. Begge aspektene blir plassert i de to ytterste nivåene til Bronfenbrenner (1979). Årsaken til det er fordi skolenivået kan være med å påvirke individet, men ikke nødvendigvis i direkte kontakt.

#### 3.2.1 Lærerens arbeid på skolen

Som nevnt tidligere, legger Molander & Terum (2008) frem at lærerens arbeid i skolen har både en performativ og en organisatorisk dimensjon. Irgens (2016) peker på at skolen som organisasjon setter rammer og betingelser for hvordan den enkelte læreren arbeider med elevrettet arbeid. Ved å ha kunnskap om skolen som organisasjon, er det lettere å forstå og forbedre praksisen i skolen. Hvordan arbeidsforholdene er på skolen, er et resultat av samspill mellom samfunnsnivået og de menneskene som jobber i skolen. Med andre ord møtes to nivåer i skolen som organisasjon: et samfunnsnivå og et aktørnivå. Nivåene skaper ulike premisser for lærerens arbeid, og kan både bidra til muligheter og begrensinger for yrket (Irgens, 2016).

Dalin & Kitson (2004) har utarbeidet en modell om skolen som organisasjon, der omgivelsene danner de ytre rammene som skolehverdagen utspiller seg i. I tillegg er det fire andre dimensjoner som karakteriserer skolen som organisasjon: Verdier, strukturer, relasjoner og strategier. De ytre rammene blir de formelle forholdene som utdanningsmyndigheter, og andre institusjoner for barn og unge. Disse ytre rammene, er ifølge Dalin & Kitson (2004), i samspill med det indre på skolen. Strategier omhandler hvordan skolen tar beslutninger, gir belønning og delegerer arbeid. Verdier er skolens ideologiske grunnlag, og de uformelle normene ved enhver skole. Strukturer handler om den formelle organiseringen av ansatte, elever, tid og ressurser, mens relasjoner kjennetegner forpliktelser, samarbeid, tillit og støtte mellom aktørene på skolen (Dalin & Kitson, 2004).

### 3.2.2 Læreren i profesjonen

Som nevnt ovenfor, presenterer Bronfenbrenner (1979) makronivået ved at individet blant annet blir påvirket av samfunnets verdier, holdninger og normer, i tillegg til politiske og økonomiske føringer. Læreren er aktør i en profesjon, der mange rammer er satt. Her er det mye en kunne tatt med, rundt hvordan det norske skolesystemet fungerer. Jeg har tatt et valg å presentere teori rundt læreres handlingstvang, marginalisering av elever i samfunnet og fenomenet tidlig innsats. Grunnen til at jeg har valgt å sette søkelys på disse aspektene ved lærerprofesjonen er fordi det er sentralt i arbeidet læreren har rundt elever, og spesielt sårbare elever i skolen. Avslutningsvis legger jeg frem et kritisk blikk på tidlig innsats.

Irgens (2007) peker på handlingstvang som en del av lærerens profesjon. Handlingstvang viser til at den praktiske hverdagen ikke alltid gir rom og tid for å reflektere, eller innhente opplysninger, for arbeidsoppgaver en står ovenfor. Det kan likevel ikke utsette avgjørelsene en skal ta, noe som igjen fører til handlingstvang. I slike avgjørelser er det viktigste verktøyet til læreren, en selv. Læreren må handle, og det fort, i noen situasjoner (Irgens, 2007). Selv om en i mange tilfeller har liten tid til refleksjon, har man likevel et kunnskapsgrunnlag som ligger til grunn i valgene man tar. Kunnskapen læreren bruker er et resultat av utdanning og erfaringer. I ettertid kan det være rom for å reflektere, slik at en kan overføre erfaringen til en annen situasjon, der en også må handle raskt.

Elever som gjennomgående opplever negativ kommunikasjon fra andre, både medelever og voksne, kan ende opp med å lære seg at de skiller seg ut. Både i skole- og samfunnssammenheng. Følelsen av at de er avvikere kommer ikke som en direkte konsekvens av skolen, men gjennom bruk av et negativt budskap skolen formidler til disse elevene (Imsen, 2020). Merkelappene som blir satt på dem, kan sees i sammenheng med elevens sinn og gir konsekvenser for hvordan de oppfører seg. En elev som føler seg stigmatisert, lar det ofte gå utover selvoppfatningen, og det kan bidra til følelse av mindreverdighet og ydmykhet (Imsen, 2020, s. 380). Konsekvensene av at noen elever faller utenfor skolesystemet er store, og langsiktige. I en rapport lagt frem av Oslo met, på oppdrag fra barne- og familieverndepartementet, konkluderes det med at rundt 20 prosent ikke fullfører videregående skole. De langsiktige samfunnsøkonomiske kostnadene ved å falle utenfor arbeidslivet for denne gruppen, er på rundt 73 milliarder kroner i 2021. Videre konkluderer rapporten med at marginalisering kan på mellomlang sikt føre til frafall i skole og utdanning, og på lang sikt fører til at disse barna har økt sannsynlighet for å havne utenfor i voksenlivet (Hyggen & Ekhaugen, 2021).

Tidlig innsats er satt ved nasjonale føringer. Regjeringen legger frem at man er avhengig av kommuner og fylkeskommuner som arbeider målbevisst for inkludering og tidlig innsats i skolen (Meld. St. 6 (2019–2020), s.10). Ingul & Havik (2021) peker på at det totale skolefraværet ofte er en foreløpig slutt på en allerede lang prosess. De unge har ofte over tid vist ulike tegn på at oppmøte er vanskelig. Her presenterer de Crazcyk & Kearney (2014), som betegner dette som "Wait to fail Approach". Med «wait to fail Approach» menes prosessen der de voksne venter, til de unge har falt helt ut av skolen. De ønsker derfor å sette søkelys på en mer proaktiv holdning til skolefravær (Kearney & Crazcyk, 2014, i Ingul og Havik, 2021). Ved å sette søkelys på det forebyggende arbeidet av ufrivillig skolefravær, kan det virke som en har mulighet til å begrense antall som utvikler fravær. Elever kan også få tilbud om hjelp før de detter helt ut. Om eleven likevel skulle falle utenfor, mener Ingul og Havik (2021), at en har mer kunnskap og erfaring om hva som kan fungere og ikke, om en har søkelys på tidlig innsats. Det kan videre føre til at en tar tak i fraværproblemet, før det har blitt for stort. Her presenteres det at en ofte i starten kan se tegn ved at eleven unngår enkelte fag, som kroppsøving og andre praktiske-estetiske fag. Ofte kan det være knyttet til engstelse, eller somatiske plager som vondt i mage og/eller hodet (Ingul & Havik, 2021).

Gjennom søkelyset på systemperspektiv, legger Ingul & Havik (2021) frem ulike faktorer som skolen kan legge til rette for. De oppfordrer skoler, og andre hjelpetjenester, til å sammen bestemme seg for en grense, kontinuerlig følge med på fraværet og sette i gang kartlegging uansett når grensen passerer. Videre råder de skolene til å opprette et fraværsteam, som jobber med denne type problematikk. Teamet kan ha medlemmer som jobber i flere team, og på tvers av skoler. På denne måten kan en lettere sikre seg at en får lik praksis i kommunene. Ingul & Havik (2021) mener at det er mye skolen kan tilrettelegge for, blant annet støtte til foreldrene, sikre oppmøte, skolearbeid når eleven er hjemme og en mest mulig trygg og forutsigbar skolehverdag.

Fra et annet perspektiv legger Tøsse (2014) frem hvordan nasjonale føringene for tidlig innsats kan være med å påvirke arbeidet til pedagoger. Hun peker blant annet på utfordringen rundt det å være tidlig ute med å kartlegge diagnoser for barn. Det kan være stigmatiserende for et barn å føle seg annerledes, og stadig føle at en ikke strekker til faglig og/eller sosialt. På den andre siden legger hun frem at det også kan være stigmatiserende å ikke få hjelp til å redusere de negative konsekvensene slike vansker fører med seg inn i utviklingen og opplæringen. På denne måten stiller Tøsse (2014) spørsmål rundt om tidlig innsats, hos sårbare elevgrupper, opprettholder den «spesielle eleven» gjennom diagnoser og betingelser. Videre spiller skolens kapasitet og ressurser inn, og hvorvidt den enkelte læreren makter de oppgavene den står ovenfor. Tøsse (2014) peker på utfordringen om utdanningen vår ikke gir studenter og pedagoger god nok opplæring og innsikt, i hvordan tidlig innsats fungerer i praksis.



## 4.0 Metodisk fremgangsmåte

Tjora (2021) skriver at hva slags metoder og analyser man bestemmer seg for å bruke, styres av både faglig innhold, men også praktisk innhold. All form for forskning er påvirket av begrensede ressurser, som igjen begrenser en metodologisk mangfoldighet (s. 43). I kommende kapittel skal jeg redegjøre for veien mot å besvare oppgavens problemstilling:

*Hva opplever lærere som sentralt i arbeidet med elever med nevroutviklingsforstyrrelser og ufrivillig skolefravær?*

I følgende kapittel blir det gitt en skildring av studiens metodiske fremgangsmåter. Skildringen skal bidra til å synliggjøre systematikken i arbeidet, og hvilke muligheter og utfordringer mine metodiske valg gir. Jeg begynner med å ramme det inn med valg av vitenskapsteoretisk utgangspunkt, og videre begrunner jeg valget av kvalitativ metode, og kvalitativt forskningsintervju som innsamlingsstrategi. Deretter presenterer jeg utvalgsriteriene oppgaven har for informantene, og også bevisstgjøring av egen forskerrolle og forforståelse. Jeg tar også systematisk for meg alt fra planlegging av intervju, til gjennomføring og transkripsjon. Avslutningsvis legger jeg frem studiens kvalitet og de etiske betraktningene oppgaven tar hensyn til. Jeg starter med å gjøre rede for mitt vitenskapsteoretiske utgangspunkt.

### 4.1 Fenomenologi

Det å avklare det vitenskapsteoretiske utgangspunktet er viktig for å få frem hvilke sider av fenomenet som har betydning for forskningsprosjektet. Det er forskjellige perspektiver en kan velge mellom, og ståstedet en velger kan bidra til å påvirke forskerrollens analyse og tolkninger av dataene (Dalen, 2013).

“Fenomenologi beskriver den meningen mennesker legger i en opplevelse knyttet til en bestemt erfaring av et fenomen” (Moustakas, 1994). Fenomenologien, skriver May Britt Postholm (2010), har sine røtter i Husserls filosofiske perspektiver. Hans filosofi gikk ut på at forskeren skulle prøve å oppnå vitenskapelig kunnskap gjennom studier av erfaringer, men også ved hjelp av et reflekterende jeg. Vi mennesker har noen behov, og behovet gir bevisstheten retning. Fenomenologien ser på opplevelsen av landskapet, ikke selve landskapet (Postholm, 2010, s. 42). Knytter vi dette til dette prosjektet er det læreres opplevelser av nevroutviklingsforstyrrelser og ufrivillig skolefravær som skal belyses, og lærerne i studien skal legge frem sine opplevelser av landskapet. Oppgaven som forsker blir derfor er å komme under huden på informantene, og få tak i deres forestillingsverden og videreformidle deres opplevelser til leseren, gjennom en fortolkning (Vettenranta, 2005).

Ut ifra en fenomenologisk tilnærming er forskerens oppgave å rekonstruere og forstå informantenes perspektiv. Forskeren skal forsøke å danne et komplekst og helhetlig bilde av fenomenet som studeres, ut ifra hvordan informantene opplever det. Utgangspunktet er derfor informantenes subjektive opplevelser av et gitt fenomen (Vettenranta, 2005). Videre skal materialet analyseres og tolkes. Under arbeidet med fenomenologisk tilnærming er målet å finne en fellesnevner, eller å hente ut en essens i det en undersøker (Postholm, 2010). For denne studien er det sentralt å se på fellesnevner, men òg ulikheter som kommer frem, gjennom de subjektive meningene og opplevelsene til informantene. Postholm (2010) presenterer den psykologiske fenomenologien som en tilnærming der man ser på informanten som et enkeltindivid, men også hvordan erfaringene av samme fenomen, oppleves av flere enkeltindivid.

For min oppgave er den psykologiske fenomenologien relevant. Informantene svarer hver for seg rundt egne opplevelser, men som forsker skal jeg likevel se på flere informanter sine opplevelser av samme fenomen. Gjennom å bruke den samme intervjuguiden til samtlige intervjuer kan det bli gjeldene å se på hva ulike lærere opplever rundt samme fenomen. Videre gjør jeg rede for valget av forskningsmetode i prosjektet.

## 4.2 Kvalitativ forskningsmetode

Tjora (2021) skriver at innenfor kvalitativ forskningsmetode er det en følsomhet overfor konteksten den gjennomføres i. Som forsker er man ofte tett på den eller de man forsker på. Postholm (2010) peker på at metoden innebærer å forstå informantens perspektiv, ofte rettet mot menneskers hverdagshandlinger i sin naturlige kontekst. Den kvalitative forskningen har utviklet seg ut fra en interesse for livene til folk i samfunnet. Utviklingen startet på slutten av 1700-tallet og var først rettet mot de undertryktes stemme. Det er en konstant interaksjon mellom teorien og dataen som blir samlet inn, noe som bidrar til at den kvalitative metoden får det usynlige hverdagslivet til å bli synlig (Postholm, 2010).

I motsetning til kvantitativ metode, som fremhever mer oversikt, gir kvalitativ metode innsikt i hva slags standpunkt og argumenter som inngår i den gitte tematikken (Tjora, 2021). Videre sier Tjora (2021) at skille mellom disse to forskningsmetodene er komplekst og en trenger ikke alltid se de som motsetninger. Det er ofte andre aspekter ved det samme fenomenet en kan bruke de ulike metodene til. Formålet med studien er å få frem hvordan noen lærere opplever å jobbe med elever med nevroutviklingsforstyrrelse og ufrivillig skolefravær. Studien har som mål å belyse arbeidet mellom lærer og elev, og også opplevelser lærere har med å jobbe innenfor gjeldende tematikk, på skolenivå. Studien finner dermed kvalitativ metodisk tilnærming som den mest egnet fremgangsmåten for å gi innsikt, og en helhetlig forståelse på fenomenet.

Det å være bevisst på hvilke muligheter og utfordringer valget av kvalitativ metode har, stryker studien. En av utfordringene med å forske kvalitativt, kan være at man må være innstilt på å måtte endre på eget prosjekt. Årsaken til det er at en ofte oppdager at det ikke var helt slik man hadde tenkt seg på forhånd. Begynner man med innsamling av data tidlig i prosjektet, kan det være en fordel, ved at man har muligheten til å justere teori og perspektiver for den empiriske analysen (Tjora, 2021). Det er mange ting en må være bevisst på for å forske kvalitativt: en må sette seg godt inn i temaet på forhånd. Være tydelig og bevisst på egen subjektivitet og forforståelse og være åpen for at nye temaer kan dukke opp underveis, som en ikke hadde tenkt på (Postholm, 2010). En nærhet til det man forsker på gjør det spennende, og det gir mulighet for å utvikle forståelse av egenskaper eller kvaliteter ved det man forsker på (Tjora, 2021). På bakgrunn av dette, gjør jeg derfor en stegvis, og mest mulig grundig beskrivelse for mine metodiske valg. Siden det er læreres opplevelser jeg forsker på, blir derfor mulighetene rundt fleksibelt design og nærhet, avgjørende for valget av kvalitativ forskning. Likevel er jeg bevisst på utfordringene denne nærheten og relasjonen til intervjuobjektene medfører, noe som redegjøres for senere i kapittelet. Videre tar jeg for meg valg av innsamlingsmetoden i prosjektet.

## 4.3 Intervju som innsamlingsmetode

Innenfor kvalitativ metode finner vi ulike innsamlingsmetoder, blant annet intervju, observasjon og dokumentanalyse. Semistrukturerte intervjuer er den mest utbredte metoden innenfor kvalitativ forskning. Målet med akkurat slike intervju er, ifølge Tjora

(2021), å skape en fri samtale som holder seg til noen bestemte temaer som forskeren har bestemt på forhånd. Formålet er å få informantene til å reflektere over egne opplevelser og meninger rundt tematikken. En kan tillate digresjoner fra informantens side, og dermed få enda mer viktige og relevante synspunkter fra den man forsker på (Tjora, 2021). Videre beskriver Spradley (1979) at semistrukturerte intervju er basert på et fenomenologisk perspektiv, der forskeren ønsker å forstå informantens opplevelser. Et slikt intervju er avhengig av en viss opparbeidet tillit, mellom forsker og informant. Tjora (2021) poengterer at intervjuet ikke skal slite ut informanten, og dermed må varigheten av intervjuet begrenses. Et semistrukturert intervju er en blanding mellom strukturert og ustrukturert intervju, der en har en rekkefølge og plan som er forberedt på forhånd, men det gir samtidig rom for at deler av samtalen kan være fri. Dette kan være annen informasjon som informant ønsker å komme med eller oppfølgings spørsmål som intervjuer ønsker å stille (Tjora, 2021).

Opp mot dette forskningsprosjektet har valg av semistrukturert intervju fungert godt. Jeg har hatt en rød tråd i alle intervjuene, noe som har vært relevant når jeg har analysert og lagt frem funnene. Likevel har alle intervjuene tatt egne retninger, siden informantene legger vekt på ulike opplevelser av hva som er sentralt, noe som samsvarer med oppbyggingen av semistrukturerte intervju. På bakgrunn av dette ga intervjuene meg både en felles forståelse, men òg unike aspekter, av det forskningsoppgaven setter søkelys på.

Dalen (2011) tar for seg spesielle utfordringer ved kvalitativt intervju. Siden Norge er et lite land, mener hun at enkelte grupper eller enkeltpersoner kan identifiseres eller få et stempel på seg. Særlig innenfor det spesialpedagogiske feltet, som denne masteroppgaven skrives under. Dalen (2011) tar også for seg et annet område som kan bidra til å påvirke intervjuprosessen: engstelsen som vekkes hos både informantene og institusjonene informantene hører til. I tillegg til intervjupersonens bevisste eller ubevisste engstelser for sårbare temaer (Dalen, 2011). I denne studien skal jeg stille noen spørsmål angående læreres opplevelser innenfor skolenivået på fraværsproblematikken. En kan på bakgrunn av dette risikere at spørsmålene vekker en engstelse hos ledelsen, siden informantene blir spurt hvordan systemet rundt arbeider. Dermed kan forespørsel om intervju bli stoppet på et høyere nivå, enn hos læreren selv. Jeg stiller også spørsmål rundt elever i en sårbar situasjon, både for eleven selv, hjemmet og skolen. Det etiske betraktningene rundt taushetsplikt og anonymitet blir derfor svært viktig.

#### 4.4 Rekruttering og utvalgskriterier

Kvalitative studier baserer seg på strategiske utvalg. Informantene velges ut ifra egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske med tanke på det problemstillingen skal belyse. Utvelgingen av informantene har betydning for konklusjoner om overførbarhet. Den vanligste metoden å hente informanter på er å kontakte personer som innfrir de egenskapene og kvalifikasjonene som er relevante for problemstillingen. De kan videre gi informasjon om andre de vet om, med samme egenskaper (Thagaard, 2018). Opp mot min oppgave har det vært viktig å få tak i informanter fra ulike skoler. Dermed har det at har anbefalt andre kollegaer fra sin skole, ikke vært like relevant for meg. Jeg har i oppgaven satt søkelys på læreres opplevelser av arbeidet med skolefravær på et systemnivå, og det har dermed vært gunstig å ha med ulike lærere, fra ulike skoler.

I denne studien har jeg gjort et strategisk utvalg av mine informanter. Mine informanter må ha opplevelser med arbeidet med elever som har en form for ufrivillig fraværsproblematikk og en nevroutviklingsforstyrrelse. De er også valgt ut på grunnlag av at de har en form for grunnskolelærerutdanning og i tillegg har lærerne studiepoeng og

dermed kompetanse innenfor det spesialpedagogiske feltet. På grunnlag av dette har jeg derfor både fått kontaktlærere, men også spesialpedagogiske koordinatore, til å delta som informanter. I min studie endte jeg opp med fire strategisk valgte informanter. Og det ble tilfeldig, ut ifra kontakter og kjennskap, at det ble tre fra ungdomsskole og en fra barneskole. Jeg har kommunisert med informantene på e-post, der jeg blant annet har sendt med en prosjektbeskrivelse, slik at informantene fikk informasjon om hva prosjektet gikk ut på. Senere i prosessen har jeg også valgt å forhåndssende intervjuguide og samtykkeskjema for en enda tydeligere forståelse av prosjektet. (Se vedlegg 2 og 3). De informantene som stilte til intervju, var hele veien positiv for prosjektet, og ønsket selv å stille. Det var litt ulikt fra informant til informant, om jeg måtte kontakte rektor først, eller ikke. En av fire ønsket at jeg snakket med rektor, for å få godkjenning av prosjekt og tid med informant.

De fire informantene som er med i studien er nummerert med (1), (2), (3) og (4) i presentasjonen av resultatene. Nedenfor legger jeg ved en oversikt av informantene.

	<b>Kjønn</b>	<b>Trinn</b>	<b>Stilling</b>	<b>Utdanning innenfor spesialpedagogikk</b>
<b>Informant 1</b>	Mann	Ungdomstrinnet	Spesialpedagogisk rådgiver	Master i spesialpedagogikk
<b>Informant 2</b>	Kvinne	Ungdomstrinnet	Spesialpedagogisk rådgiver	Master i spesialpedagogikk
<b>Informant 3</b>	Mann	Ungdomstrinnet	Kontaktlærer	Studiepoeng i spesialpedagogikk
<b>Informant 4</b>	Kvinne	Barnetrinnet	Faglærer og spesialpedagog	Studiepoeng i spesialpedagogikk

*Tabell 1: oversikt over informanter*

Da jeg spurte hva de ulike informantene la i begrepene nevroutviklingsforstyrrelser og ufrivillig skolefravær, ble flere fellestrekk nevnt blant alle informantene. Innenfor ufrivillig skolefravær snakket alle om at eleven ikke klarer å komme på skolen, og at det er et mønster eller en gjentakende tendens. Innenfor nevroutviklingsforstyrrelser ble det nevnt, av tre informanter, både diagnosen ADHD og autismspekterforstyrrelser. Den fjerde informanten snakket mer om forstyrrelser i tankegang, og oppmerksomhet, uten å nevne konkrete diagnoser. Videre vil jeg gjøre rede for min egen forforståelse av tematikken for studien.

## 4.5 Forforståelse

Postholm (2010) presenterer at et av kravene en kvalitativ forsker har, er å imøtekomme egen forforståelse knyttet til fenomenet en forsker på. Også Tjora (2021) poengterer dette gjennom å presentere at forskerens engasjement og forforståelse kan betraktes som støy i prosjektet, og dermed påvirke resultatene. At en går inn i prosjektet med en forforståelse og er innforstått med at en uansett ikke kan være fullstendig nøytral, er viktig. Likevel mener Tjora (2021), at å være åpen og ærlig om sin forståelse, og også villig til å justere

den underveis, hjelper å sikre kvalitet i oppgaven. Dette innebærer å redegjøre for forskerens verdier, holdninger, opplevelser, kunnskap og engasjement til det valgte fenomenet (Tjora, 2021).

På bakgrunn av Tjora (2021) og Postholm (2010) sier, er det viktig å gjøre rede for min forforståelse og refleksjoner rundt oppgavens tematikk. Med meg inn i forskningsprosessen har jeg tidligere kunnskap, opplevelser, verdier og holdninger som kan ha en sammenheng med synspunkter og perspektiver som blir presentert. Før jeg begynte på studiet, og masterretningen min i spesialpedagogikk, hadde jeg reflektert lite rundt begrepet, som jeg kjente som skolevegring. Jeg så på skolevegring, og skulk, som noenlunde det samme. Gjennom flere praksisperioder, arbeid som vikar og forelesninger rundt fraværspromatikk i skolen, har forståelsen min endret seg. I praksisperioder har jeg erfart, opptil flere ganger, at praksislærer forteller om en elev som ikke er der, og også med antagelser om at eleven ikke kommer i løpet av perioden vi praksisstudentene er på skolen. At noen elever ikke kommer til skolen i det hele tatt, har vekket en nysgjerrighet hos meg, og dermed også noe jeg vil få økt innsikt i. Intervjuene jeg har gjort har også vært med på å justere min daværende forforståelse, og dermed også hatt innvirkning på hvordan jeg har forstått de neste intervjuene, og til slutt hvordan jeg har analysert det i sin helhet.

Etter at jeg nå har redegjort for min forforståelse som forsker, går jeg videre til å si noe om datainnsamlingen for prosjektet.

## 4.6 Datainnsamling

### 4.6.1 Deduktiv-induktiv tilnærming

I følge Thagaard (2018) har kvalitative studier tradisjonelt hatt en induktiv tilnærming. Tilnærmingen omhandler at teoretiske perspektivet utvikles på grunnlag av analysen en gjør av dataene. En kvalitativ metode kan likevel ha en deduktiv karakter ved at forskningen tar utgangspunkt i hypoteser fra tidligere teorier. Thagaard (2018) sier videre at i de fleste studier er det en veksling mellom disse to tilnærmingene som foregår, noe som samsvarer med denne studien. For å kunne se på om ufrivillig skolefravær var noe jeg ønsket å forske på, og for å kunne utforme en tentativ problemstilling, leste jeg en del tidligere forskning og teori før intervjuene. I tillegg snakket jeg med noen i Statlig pedagogisk tjeneste, som fortalte litt om hva de jobber med innenfor nevrotviklingsforstyrrelser og ufrivillig skolefravær. Hadde jeg ikke lest noen artikler før jeg satte i gang med intervjuene, hadde forforståelsen min i intervjuprosessen vært annerledes. Jeg utformet likevel teorikapitlene mine etter jeg hadde hentet inn all dataen og gjennomført analysedelen.

### 4.6.2 Intervju

Før jul gjennomførte jeg et prøveintervju, på en i nær relasjon, men med lærerutdanning og opplevelser med studiens tematikk. Opplevelsen var positiv, og jeg fikk justert noen av spørsmålene i intervjuguiden. Prøveintervjuet er ikke med i empirien, analysen eller tolkningen, men den kan likevel bidratt til å prege min forforståelse. Jeg gjennomførte alle intervjuene i løpet av januar og februar. Gjennomføringen skjedde for det meste på informantenes arbeidsplass, på enten kontoret deres eller et grupperom på skolen. Intervjuene varte mellom 45-60 minutter og i hvert intervju presenterte meg selv, gjentok opplysninger om prosjektet, gikk gjennom hovedessensen i samtykkeskjema og minnet på taushetsplikten informantene har overfor sine nåværende og tidligere elever. Til slutt lot jeg informantene stille spørsmål, både i forbindelse med intervjuet og masteroppgaven

generelt. All informasjonen som er nevnt ovenfor skjedde før lydopptakeren ble satt på, noe som samsvarer med informasjonsplikten jeg har angående informantens taushetsplikt i yrket.

Dalen (2013) peker på viktigheten av at den som blir intervjuet føler seg anerkjent under intervjusituasjonen, og at intervjueren har en genuin interesse for det som fortelles. Forskeren kan vise det gjennom blikk, ikke-verbal kommunikasjon og også verbale kommentarer. Det kan føre til at situasjonen blir mer naturlig, og dermed mindre sannsynlig at informanten blir taus, eller knapp av ord (Dalen, 2013). Under intervjuene opplevde jeg at samtalene hadde god flyt, og siden jeg satt der uten å notere, var det naturlig for meg og si bekreftende verbale kommentarer som: ja, skjønner, bra og åja. Jeg gjorde det på bakgrunn av at situasjonen skulle føles mest mulig naturlig, og følelsen av at det var en samtale. Noen ganger, i løpet av intervjusituasjonen, er jeg redd for at jeg la ordene i munnen på informanten. Dette var ment for å bekrefte det de sa, eller at det skulle bli en naturlig samtale. Bevisstheten rundt det, etter å ha transkribert det første intervjuet, førte til at jeg tok med meg lærdommen til de neste intervjuene.

### 4.6.3 Transkribering

Transkribering er prosessen der en oversetter fra muntlig til skriftlig form. Tjora (2021) anbefaler bruk av lydopptak og etterfulgt av fullstendig transkribering av materialet. Forfatteren peker på at denne prosessen ikke er mulig å gjøre rent objektiv. Det kan derfor være smart å transkribere så detaljert som mulig. Om en informant leter etter ord, eller tenker lenge, kan dette være en del av dataen og som er nyttig. Det er akkurat den informasjonen om stemningen i intervjuet, som blir borte fra muntlig til skriftlig form (Tjora, 2021). Jeg transkriberte intervjuene rett etter jeg hadde gjennomført de, og forsøkte å transkribere mest mulig ordrett av det som kom ut på lydfilen. Likevel utelot jeg småord som: ja, ehh, kremting og hosting. Om informanten tenkte lenge, eller jeg merket at her var det noe uklart i spørsmålet, tok jeg det med i transkriberingen. Mine egne bekreftende «ja» underveis i samtalen, ble ikke alltid transkribert, siden det var ment for å gjøre intervjusituasjonen naturlig. Grunnen til at jeg ønsket å transkribere lydopptakene selv, var for å bli mest mulig kjent med empirien min, og kunne notere ned ting underveis, som jeg synes var ekstra interessant og aktuelt.

Tjora (2021) sier at en skal vurdere om det er mest aktuelt å bruke dialekter eller å normalisere transkripsjonen. Han legger videre frem at en hovedregel kan være å skrive på et av de to skriftspråkene bokmål eller nynorsk (s. 186). Jeg valgte, til hensyn rundt anonymitet, men også leseflyt, å transkribere på bokmål, istedenfor informantenes dialekter. Transkriberingen foregikk ved bruk av en pedal, der jeg kunne stoppe og spole ut ifra eget behov. Pedalen opplevde jeg som en svært effektiv måte å gjennomføre transkriberingen på. Opptakene fra lydfilene var gode, og det var svært få ord som uteble på grunn av utydelighet. Etter alle intervjuene var transkribert og sikkerhetskopiert, slettet jeg lydfilene, noe som var i samsvar med samtykkeskjemaet som informantene skrev under på.

## 4.8 Studiets kvalitet

### 4.8.1 Reliabilitet og validitet

Som nevnt tidligere er forskeren det viktigste instrumentet i kvalitativ forskning. Postholm (2010) mener at derfor bør også forskeren beskrives i oppgaven, for å sikre kvaliteten på studien. Forskerens subjektive og individuelle teori, som omfatter han eller hennes

erfaringer og opplevelser er relevant for en god forskningsoppgave (s. 127). Tjora (2021) skriver om kriteriene pålitelighet (reliabilitet) og gyldighet (validitet). Disse er avgjørende for å sikre kvaliteten på studiet.

Pålitelighet handler om sammenhengen gjennom hele forskningsprosjektet, og også hvordan de synliggjøres i rapporteringen. Relevante koblinger mellom analyse, empiri og teori styrker påliteligheten (Tjora, 2021). Hvilke sitater en velger å ha med, fra de ulike intervjuene, kan være et eksempel på en sårbarhet kvalitative studier fører med seg. Årsaken til dette er problematikken rundt hvorfor noen sitater kommer med i resultatene, og andre ikke gjør det. Relasjonen mellom forsker og informant kan også ha betydning for påliteligheten. Er det nære relasjoner, er det avgjørende å beskrive disse, og hvorfor det er valgt med i forskningen (Tjora, 2021). I dette forskningsprosjektet er det ingen nærhet i relasjonen mellom informant og forsker. To hadde jeg aldri møtt før intervjuet skjedde, mens to hadde jeg snakket med en dag på forhånd gjennom kontakter. Likevel er det lite kjennskap til disse informantene også.

Angående utvalg av sitater, er utvalget noe tilfeldig. Likevel er de sitatene jeg synes beskriver aspektene best, og med mest generell forståelse, de som er blitt presentert. Jeg har forsøkt å legge frem en blanding av direkte sitat og sammenfatning av viktige opplevelser. De sitatene som kommer frem, er de der samtlige informanter snakker om det samme, men med ulike valg av ord. Thagaard (2018) tar også for seg pålitelighet. Hun stiller spørsmål ved om en slik kritisk vurdering av prosjektet gir et inntrykk av at forskningen er utført på en tillitsfull og pålitelig måte. Videre legger hun frem flere argumenter som kan styrke påliteligheten. Blant annet at forskeren redegjør for hva som er primærdataen, altså den dataen som i minst mulig grad er adskilt fra forskerens fortolkninger (Thagaard, 2018). Her blir det derfor viktig belyse for leseren hva som er direkte sitat og hva som er en sammenfatning av det som ble sagt. I tillegg er jeg også bevisst på at jeg som forsker, er den som har valgt ut sitatene, noe som også preger oppgavens objektivitet.

Gyldighet stiller spørsmål ved hvorvidt svarene vi finner i studie, faktisk er svar på det forskeren prøver å finne ut av. Gyldigheten kan styrkes ved å tydeliggjøre hvordan vi praktiserer forskningen (Tjora, 2021, s, 260). Tjora (2021) skriver at ved å presentere valgene forskeren tar rundt metodevalg, tidligere forskning og teoretisk rammeverk, hjelper vi leseren med å kunne ta kritisk stilling til forskningens relevans og presisjon. Den viktigste kilden til høy gyldighet er at forskningen pågår innenfor rammene av faglighet, som igjen er forankret i annen relevant forskning. Gyldigheten til forskningsprosjektet øker om det er logisk sammenheng mellom min problemstilling, utforming og funn. Tjora (2021) hevder at et grunnleggende element for å sikre gyldighet, er at forskningen også er forankret i annen relevant forskning. På bakgrunn av dette blir det presentert annen relevant forskning på feltet, både innledningsvis og innenfor kunnskapsoppsummeringen. Jeg har også valgt å avklare sentrale begreper, for å sikre at begrepene måler det de skal måle. Jeg legger frem egen forståelse av begrepene, i tillegg til informantene sin. Gjennom en detaljert metodisk fremgangsmåte, og søkelys på tidligere forskning og annen teori, kan en anta at gyldigheten i forskningen styrkes.

Thagaard (2018) argumenterer for at det styrker gyldigheten ved å gå kritisk gjennom sin egen analyseprosess. Her kan man blant annet få en medstudent til å gå gjennom med et kritisk blikk. Ved å vise til at alternative tolkninger av tematikken er mindre relevante, mener hun at en forsterker verdien i oppgaven. For min studie er det hensiktsmessig å beskrive analyse og tolkningsprosessen detaljert og grundig. Her får leseren stegvis innsikt

i valg som er tatt i den tematiske analysen, og dermed også en oversikt over mulige bortvalg som er gjort.

#### 4.8.2 Etske betraktninger

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH), gjengitt av Thagaard (2018), beskriver etiske forholdsregler som gjelder for studier som behandler personopplysninger. Her presiserer NESH (2016) blant annet at forskeren skal arbeidet ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet. Forskeren skal respektere informantens autonomi, integritet, frihet og medbestemmelse (Thagaard, 2018, s. 22). Videre skal jeg gjøre rede for hvilke etiske hensyn jeg har tatt i løpet av arbeidet med studien. Både før, underveis og etter intervjuene.

I løpet av prosjektet har jeg måttet forholde meg til en rekke etiske betraktninger, med hensyn til informantene, elevene som omtales, leseren, og også den vitenskapelige praksis. Studiet ble godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD) i januar 2023. (Se vedlegg 1). Informasjonsskriv og samtykke ble innhentet hos de forskjellige informantene ved skjema, lagd fra mal av NSD. Det som stod i samtykkeskrivet, gjentok jeg muntlig før jeg begynte å ta opp på lydfil. Her ble det lagt vekt på at de også har rett på å trekke seg underveis i intervjuet, og også underveis mens masteroppgaven skrives. Opplysningene som ble gitt opplevde jeg at informantene forstod og alle virket sikre i å stille, noe som ga meg en trygghet. Jeg poengterte, opptil flere ganger, at dataen som legges frem i oppgaven, er anonym.

Thagaard (2018) peker på at det oppstår metodiske etiske utfordringer knyttet til forholdet mellom forsker og deltaker. Når analysen og tolkningen av dataene skal skje, har deltakeren mindre innflytelse i fasen. Forskeren blir derfor ansvarlig for tolkningene som gjøres, og for resultatene av prosjektet. Ansvarligheten jeg har som forsker er noe oppgaven må gjøre rede for, og noe jeg som forsker må være bevisst på. Den råe dataen som kommer ut av intervjuene går gjennom min fortolkning, og kan derfor kjennetegnes annerledes, enn om deltakeren selv hadde tatt aktiv del av fortolkningsprosessen. Selv om informantene er informert angående fortolkningen som blir gjort, må jeg som forsker likevel ta etiske riktige beslutninger, under hele prosessene, også i etterkant av intervjuene.

Refleksivitet handler om refleksjon over hvordan tolkningen fremstiller. Forskeren gjør en tolkning av egen tolkning, uten å alltid være bevisst på det. Det å få innblikk og innsikt i forskerens verden, øker studiets troverdighet (Tjora, 2021). Siden jeg skal skrive masteren alene, er jeg bevisst på hvordan mine meninger, og mitt engasjement, kan bidra til å påvirke tolkningen av dataene. Forforståelsen er grundigere gjort rede for i delkapittelet *forforståelse*, men også viktig å nevne under studiets kvalitet. Tolkningene jeg som forsker gjør, formes av mine teoretiske, språklige, kulturelle og kognitive muligheter. Det er spesielt viktig siden prosjektets tematikk er innenfor det spesialpedagogiske feltet, og også omhandler en sårbar elevgruppe. De etiske beslutningene jeg tar rundt anonymitet, og at jeg stiller spørsmålene åpne og generelle, er derfor svært viktig. Åpne spørsmål kan minimere sjansene for å kunne spore til enkelte elevsaker. Jeg har fulgt Norges Teknisk-naturvitenskaplige universitet (NTNU) sine retningslinjer på datainnsamling (Misje, 2019). Oversikten NTNU har rundt datainnsamling, hjelper meg som student, og forsker, å ta riktige valg i mitt studieprosjekt. Videre tar jeg for meg analyseprosessen som er gjort i prosjektet.



## 5.0 Analyse

Ifølge Tjora (2021) kvalitativ analyse som mål å gjøre det mulig for leseren av studien å få økt kunnskap om det som forskes på, uten å selv må gå gjennom rådataene til oppgaven. Braun & Clarke (2006) presenterer tematisk analyse, som er en av mange alternativ innenfor kvalitativ forskning. Metoden er lite avgrenset, men grunnleggende for kvalitativ analyse. Den gir også kjernekompetanse for å videre kunne drive andre former for kvalitativ analyse. En av fordelene for tematisk analyse er fleksibiliteten, og at det er en metode som i hovedsak er uavhengig av teori og epistemologi. Det kan med andre ord brukes på tvers av en rekke teoretiske tilnærminger. Gjennom den teoretiske friheten, mener Braun & Clarke (2006), at tematisk analyse gir et fleksibelt og nyttig forskningsverktøy som gir en detaljert og rik beskrivelse, samtidig som den likevel er kompleks. På grunnlag av dette er tematisk analyse relevant for denne studien, og gjennom arbeidet i denne prosessen har jeg kommet nærmere dataen for prosjektet. Videre skal jeg stegvis legge frem analyseprosessen, som igjen bidrar til å vise hvorfor tematisk analyse er passende for denne masteroppgaven.

Braun & Clarke (2006) tar for seg stegvis fasene i en tematisk analyse. Prosessen begynner når analytikeren legger merke til mønstre og får opp spørsmål av mulig interesse i datamaterialet. Prosessen begynner ofte allerede under datainnsamlingen, og inneholder en konstant bevegelse mellom datasettet. Det er også viktig å se på utfordringene analysen kan gi. Fraværet av klare og konsise retningslinjer innenfor tematisk analyse, gjør at den får kritikk for "alt går"- tilnærming. Derfor er det viktig for meg som forsker innenfor en tematisk analyse å holde meg til stegene i analysen, samtidig som jeg beholder fleksibiliteten i analysen. Videre tar jeg for meg de seks stegene til Braun & Clarke (2006), og innenfor hvert steg beskriver jeg hvordan det ble gjort i denne studiens analyseprosess.

### 5.1 Bli kjent med dataen

I første fase beskriver Braun & Clarke (2006) at uavhengig om du har samlet inn dataene selv, eller fått den ferdig, er det viktig å bli kjent med dataen og fordype seg i den, i både dybden og innholdet. Her foreslår de å lese gjennom datamaterialet flere ganger før man begynner koding.

I min studie har jeg både gjennomført intervjuene, og transkribert lydopptakene til tekst selv. Dette i seg selv har vært med på å gjøre at jeg har blitt kjent med dataen. Likevel var det viktig i starten av analyseprosessen å lese gjennom intervjuene flere ganger, for å komme inn i stoffet. Årsaken til det var at det gikk noen dager mellom intervjuene ble gjort og analyseprosessen startet. Underveis i prosessen noterte jeg mye inn i en tabell, ut ifra intervjuguiden. Hvordan jeg jobbet med å bli kjent med dataen kan sees i illustrasjon 1. På denne måten opplevde jeg at det var lettere å sette seg inn i dataene fra intervjuene, siden jeg hadde laget meg en konkret oppgave.

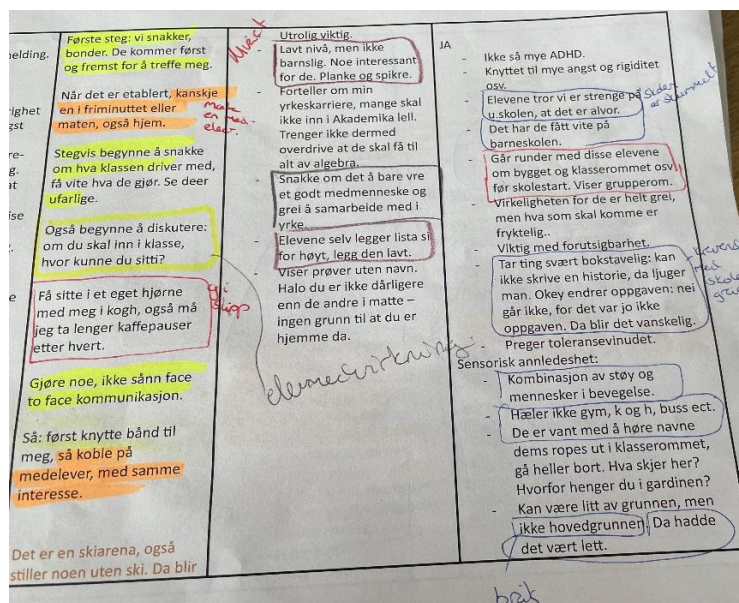
## Bolk 1 – samarbeidet med eleven

	Utdanning og arbeidssituasjon	Begrepsavklaring	Strategi for tilbake på skolen	Hva gjøres for mestring?	Nevroutviklingsforstyrrelser og ufrivillig skolefravær
Informant 1	Jobbet på skolen i 5 år, spespedkoordinator i 3-4 år. 3 årig faglærerutdanning i musikk. 2-årig master ispesped.	<b>Skolefravær:</b> - Elever kommer seg ikke på skolen, noen dager, eller ikke i det hele tatt. - Mønster i enkelttimer, ofte gym - Udokumentert fravær - For meg: skjønnsak. - Mønster i dokumentert fag, mage, hodet. - Gjentakende og en tendens. - Dokumentert, men angstrelatert.  <b>Nevroutvikling:</b> - de nevrologiske tingene, ADHD, tourettes og Autismespekter. - ikke sånn typisk angst.	Starter med å bygge tillit. Ulikt hvem, spesped, miljø eller kontaktlærer. Kommer <b>ann</b> på omfanget av klasserom ect. Ofte på andre arenaer enn skolen. - gjør noe eleven liker. - Kjøre bil, fyre bål, gård. - Legge inn fag gradvis. - Lavt timetall, få fag. - Noe eleven har interesse for. - Blir vanskeligere jo nærmere klasserommet, da må en forholde seg til det som skjer der, og vanskeligere å skreddersy.	- Legge ned nivået. Får til oppgavene når den kommer tilbake. Nivået til eleven. ++ - Ikke nødvendigvis å gjøre andre ting, enn de andre. - Sosial mestring, Det å faktisk klare å komme noe på skolen. - Første grupperom, så klasserom ofte. - De som ikke har noe mål om skole – yrkesveien – likevel være på skolen. arbeidspraksis. - Oppsummering: 1. få til voksenting 2. få til det faglige 3. eller få til være elev.	I sakene jeg har jobbet – har nok flertallet hatt en nevroutviklingsdiagnose. Sterkt inntrykk av sammenheng. - Noen har det fra b-skolen, noen får du underveis av u-skolen. - Ofte innenfor ADHD, autisme eller og tourettes. Uten diagnose: kjenner igjen trekk, uoppmerksom, rigid, følsomhet. Henger sammen med skolefravær.  Finnes causer uten, men fraværssaker uten noen av disse trekkene, er sjeldent.  Sensorisk <b>annedeshet</b> : brå, summing: ja. Men opplever

### Illustrasjon 1

## 5.2 Generering av innledende koder

Braun & Clarke (2006) beskriver fase to ved at en har lest gjennom og satt seg inn i dataene. En har også en liste over ideer av hva som er interessant i dataen. Videre, i fase to, foreslår en noen innledende koder fra rådataene. Slike koder identifiserer et trekk som er interessant for forskerne. Kodene gir en indikasjon på hva analytikeren vurderer som meningsfullt opp mot det den forsker på. Innenfor denne studien noterte og sorterte jeg det jeg synes var interessant i dataen inn i en tabell. Jeg kom frem til ulike stikkord som jeg synes var essensen i det de sa, og som var interessante for problemstillingen min. Disse noterte jeg i margen, og brukte ulike farger til ulike stikkord. Stikkord i margen kunne blant annet være nivå, forutsigbarhet, skolen som sted og tillit. Illustrasjon 2 viser hvordan jeg markerte og noterte i denne prosessen. Videre laget jeg meg en liste med ting jeg synes var interessant, og som var gjentakende tema hos flere av informantene.



### Illustrasjon 2

### 5.3 Søke etter temaer

Fase tre begynner først når alle dataene er sortert. En har da en liste over kodene som er identifisert på tvers av alle intervjuene, og skal videre få analysen på et bredere nivå. Denne fasen innebærer, ifølge Braun & Clarke (2006), å sortere de forskjellige kodene i mulige temaer. En begynner å analysere kodene, og prøver å finne ut om de sammen kan danne ulike overordnede temaer (Braun & Clarke, 2006). I denne fasen valgte jeg å se på listen fra forrige prosess, og videre forsøke å finne temaer kodene passet under. Temaene jeg kom opp med, skrev jeg inn i en tabell, for videre å markere data jeg synes passet innenfor de nye temaene. I denne prosessen gikk jeg tilbake til rådataene igjen. Temaer jeg fikk ble tillit, medelever, tilrettelegging og støtte. Videre skrev jeg alt som ble sagt om, for eksempel, medelever, inn i en ny tabell, for å få oversikt over alle fire informantene sine opplevelser. Eksempel på dette kan sees i illustrasjon 3. Her tok jeg med direkte sitater, men også oppsummeringer om det var noe alle informantene poengterte. Nedenfor viser jeg et eksempel på et tema, og hvordan jeg noterte det jeg synes var mest relevant, innenfor temaet.

medelever
Alle fire informantene hevner at de opplever at det er viktig å bruke medelever som ressurspersoner for eleven med fravær.
(1) «involvere noen fra klassen, som kommer og er med på grupperom».
(2) ADL-trening på tvers av klasser. Elever med samme utfordringer får møtes, og gjøre noe annet(..) Da blir de inkludert i ensomheten».
(3) Så, først koble bånd til meg, så koble på medelever, med samme interesse. Etter hvert kommer de for å være med en i friminuttet eller maten, også drar de hjem.
(4) Egne avtaler, om morgen kan dere få sitte og spille kort på grupperom. Ansvarsoppgaver, dere to går og rydder gymsalen. Får gjøre andre ting med medelever.
Utfordringer: (2) - Noen elever trenger ikke det sosiale. Men hjerteskjærende med de som gjør det, men ikke skjønner det. Derfor lurt for medelever å vite om eventuelle diagnoser og forklaringer og.

Illustrasjon 3

### 5.4 Gjennomgang av temaer

Ifølge Braun & Clarke (2006), kommer det tydelige frem i fase fire, at noen kandidattemaer ikke er gode temaer. Årsaken kan komme av at det ikke er nok data til å bygge et helt tema, eller at noen temaer kollapser litt i hverandre. I fase fire kan dermed to kandidattemaer bli til et felles tema. Forfatterne mener videre at det skal være klare og identifiserbare skiller mellom temaene. En driver derfor mye gjennomgang og avgrensning i denne fasen. En gjennomgår de kodende innslagene i hvert tema. Om noe ikke helt henger sammen, så går en over i en avgrensningsfase. I denne fasen har jeg endret og sett med et kritisk blikk på de temaene jeg valgte ovenfor. Jeg startet med å kalle et tema tilrettelegging, som etter hvert ble delt opp i faglig tilrettelegging og sosial tilrettelegging, noe som kan sees i illustrasjon 4. Fra tidligere fase hadde jeg også to temaer som var tillit og støtte, disse la jeg sammen slik at det ble relasjoner. Med andre ord ble både temaer slått sammen, og splittet i løpet av fase fire.

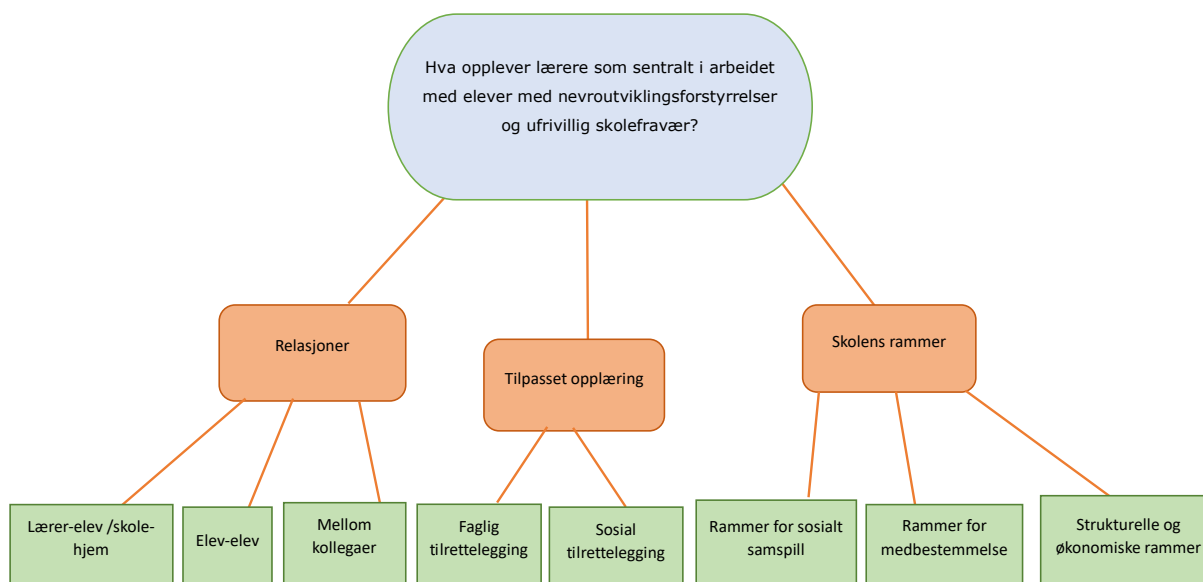
Faglig tilrettelegging	Sosial tilrettelegging
(1) «legge undervisningen på nivået sånn at når den skal tilbake, får den til oppgavene. Og strekke seg litt da» «Trekker det gradvis mer og mer mot skolefag» (2) «Innenfor toleransevinduet da. At de skal mestre» «I de sakene vi lykkes, så er det derfor vi lykkes. Vi går helt ned på minste multiplum» (3) «Elevene legger lista for høyt selv, legg den lavt» «Det er viktig at man ikke begynner med sånn barneskolematte, eller man kan jo det, bare ikke i det formatet. Man må heller snakke om kutting av planke» (4) « <u>vi</u> har ikke noe prestasjonsforventing eller innsatsforventing (...) eleven gjør noen ganger minimalt, men er her da.» «Også tenker vi, <u>okéj</u> hun må sitte på kant, fordi hun bør ikke ha noen på begge sider av seg. Når det er uro, kan hun gå. (...) eller et spesielt skap i garderoben. Ja, nei, sånt tenkes på hele tiden.»	Alle informantene viser til at det ikke bare er det faglige de opplever at de må legge til rette for. Det sosiale er også viktig at elevene føler mestring i. (1) «At man mer legger til rette for at eleven får være vanlig elev da. Det kan ofte gi mestring. (2) «ADL- trening, på tvers av klasser». Her beskriver informanten at eleven er sosial med andre elever med samme utfordringer. (3) «Jeg sier liksom at dine skolefaglige kunnskaper, er ikke det som betyr noe for hvor bra du skal ha det i livet ditt nå. Det at du er her, samarbeider med andre, ikke havner i konflikt, er en ålreit fyr og omgås med er vel så viktig». (4) «Ålvorlig skolefravær er når eleven har gått glipp av sosial og faglig opplæring»
To av informantene fra ungdomsskolen (1) og (3) snakker om at man kan se på yrkesveien mer enn det akademiske. - (3) «skal du kjøre truck, eller skal du jobbe på et lader, ja da må du kunne lese av ting, men algebra, to ukjente og likninger, er ikke det som kommer til å være et problem for deg, men hvis du ikke klarer å omgås folk, da har vi en utfordring.»	(1) Nevner at de bruker kartleggingsverktøyet Spekter for å kartlegge sosiale mønstre på skolen. Den bruker de aktivt, og kan også <u>plukke</u> opp i forhold til grunner til fravær. De tre andre nevner ikke et kartleggingsverktøy som går på de sosiale strukturene på skolen.

Illustrasjon 4

## 5.5 Definere og navngi tema

Fase fem begynner når en er fornøyd, og har et tilfredsstillende tematisk kart over dataen. Med dette, mener Braun & Clarke (2006), at en kan identifisere essensen av hva hvert tema handler om, og bestemme seg for hvilke aspekt de ulike temaene omhandler. Det er viktig å gjøre rede for hva som er interessant med temaet, og hvorfor (Braun & Clarke, 2006). I denne fasen har jeg sett på de ulike temaene jeg synes er mest relevante, for så å se om jeg kan kategorisere disse under noen felles aspekt ved det informantene prøver å fortelle. Sosial og faglig tilrettelegging, satte jeg her under temaet tilpasset opplæring. De to andre hovedtemaene fra analysen er relasjoner og skolens rammer. I figur 1 viser jeg en oversikt over problemstilling, ulike aspekt, og hvilke temaer som kom frem etter min tematiske analyse. Figuren kan sees nedenfor, og vil også bli grunnlaget for presentasjon av funnene.

Figur 1



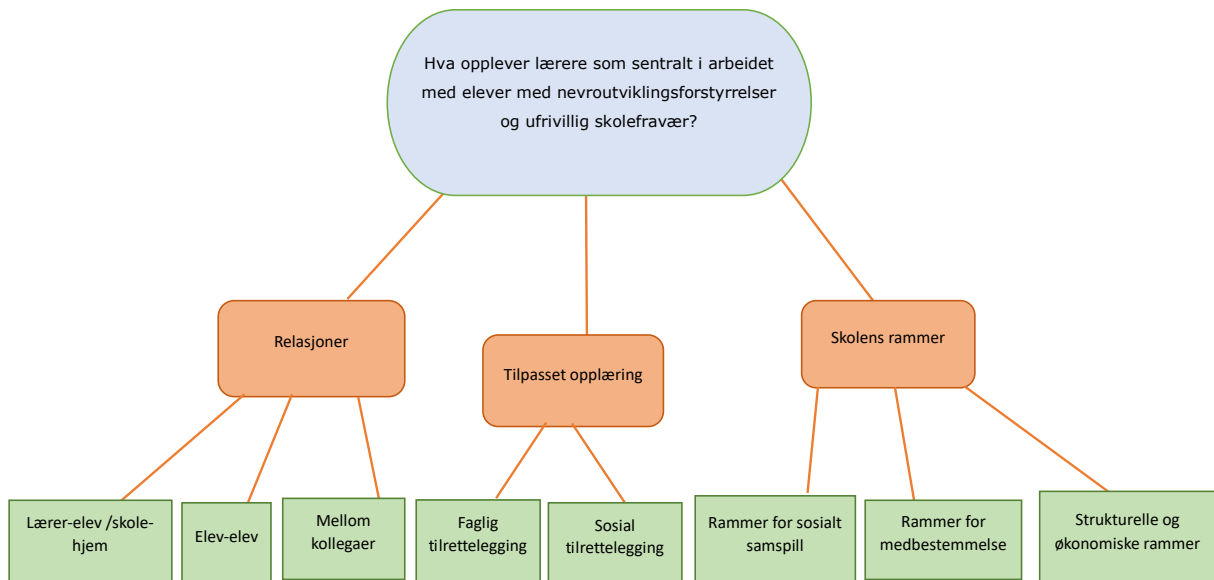
## 5.6 Utarbeide rapporten

Braun & Clarke (2006) skriver at fase seks, den siste fasen, er å involvere den endelige analysen i rapportskrivningen. En skal fortelle den kompliserte historien til dataen som overbeviser leseren om verdien og gyldigheten av analysen. Det må presenteres tilstrekkelig bevis på temaene i dataene, altså nok data i hvert tema. Slik at det blir overbevisende. Clarke & Braun (2006) argumenterer for at en kan velge spesielt gode eksempler eller utdrag fra rådataene for å vise essensen. Jeg har valgt å presentere mine funn i et eget resultatkapittel. Dette er for å vise tydelig hva jeg har innenfor de gitte aspektene og temaene som er vist i modellen ovenfor. Jeg ønsker å presentere funnene på en oversiktig måte, slik at det blir overbevisende for leseren at dette er noe flere av informantene opplever som sentralt i fraværersproblematikken. Mine funn presenteres i kapitlet "Resultat".

## 6.0 Presentasjon av funn

Resultatene i kommende kapittel blir presentert med utgangspunkt i *Figur 1*, som er utformet etter en tematisk analyse av empirien.

*Figur 1*



### 6.1 Relasjoner

Innenfor relasjoner deles funnene inn i lærer-elev, skole-hjem, elev-elev og mellom kollegaer.

#### 6.1.1 Lærer-elev

Alle informantene opplever viktigheten av tillit mellom lærer og elev.

- (1) «I alle sakene jeg har vært borti, så har vi jobbet først med å bygge tillit, bli kjent».
- (2) «Relasjon til eleven er helt avgjørende. (..) De tåler utrolig mye mer av voksne de tror at vil de vel. (..) Elevene kommer oftere i timer til lærere de liker».
- (3) «Vi snakker, vi bonder. (...) Etter hvert, kommer de først og fremst for å møte meg».
- (4) «Aller først handler det om at vi får eleven i tale (..) Og prøver å undersøke sammen med eleven.»

Ovenfor er alle informantenes første setninger rundt opplevelser med elever som har et bekymringsfullt skolefravær. Alle fire informantene understreker viktigheten av relasjonsbygging rundt en slik elevsak. Videre nevner informant (1), (2) og (3), som alle jobber på ungdomsskole, utfordringer med elevsaker der fraværet allerede har oppstått på barneskolen, fordi relasjonen og tilliten ikke er der i begynnelsen av ungdomsskolen.

- (2) «Sakene er vanskeligst om de kommer med fravær fra barneskolen. (..) og barneskolen har en relasjon til dem, også skal vi få de inn døra. De kjenner oss ikke engang».

Alle fire lærerne opplever at elever med nevroutviklingsforstyrrelse og skolefravær er avhengig av ekstra god støtte og gode relasjoner til lærer.

### 6.1.2 Skole-hjem

Videre blir også relasjon mellom skole og hjem nevnt som viktig for alle fire informantene.

- (1) «Veldig viktig (..) jeg kan ikke si at det noen gang har funket å komme mer på motpart siden av foreldrene. (..)Foreldresamarbeid, er kanskje, hvis man skal rangere alle samarbeidene(..), så tror jeg samarbeidet mellom foreldre og skole er noe av det aller viktigste for å lykkes da.»
- (2) «Altså helt avgjørende (..) Vi får ikke de ungene inn døra om foreldrene ikke er på lag med oss.
- (3) «Det er superviktig (..) det å åpne dører, for at de skal komme med innspill, det er de som kjenner ungene best».
- (4) «For å kunne jobbe for at eleven, altså ja, da er man helt avhengig av dem. Avhengig av å ha de på lag, avhengig av at de på en måte opplever at vi vil barnets beste».

Alle fire lærerne opplever ofte at foreldre spille på lag, og ønsker å få barnet sitt på skolen. Informant (3) snakker mer om utfordringene som oppstår om hjemmet ikke spiller på lag:

«Ta kontakt hvis dere er misfornøyde med oss (..) så kan vi prøve å rette oss, fikse det. (..) Det blir ikke bedre om de hjemme blir enige om at vi er dust, da blir vi dust»

Det kommer tydelig frem, fra fire informanter, at de opplever foreldrenes rolle og relasjonen til de som sentral og viktig. Informant (3) poengterer hvordan det blir vanskelig i de sakene der samarbeidet mellom hjemmet og skolen ikke fungerer godt.

Også innenfor spørsmål om skole-hjem-samarbeidet kommer støtte frem som et sentralt begrep. Lærerne forteller at de opplever at de kan være en slags støtte/veileder for foreldrene, og at det er viktig å støtte hjemmet, siden slike saker er svært belastende og krevende for familien.

(2) og (3) opplever begge at noen foreldre kan ha dårlig skoleerfaringer selv, noe som kan gjøre relasjonen mellom skolen og hjemmet utfordrende, siden foreldrene ikke ser på skole eller utdanning som noe positivt.

### 6.1.3 Elev-elev

Alle fire informantene har opplevelser med at medelever i en fraværssak er viktig. At de kan brukes som ressurspersoner for eleven med fravær.

- (1) «Involvere noen fra klassen eleven er i, som kommer på besøk og har timer sammen med eleven på grupperom».
- (2) «Noen holder på med det vi kaller ADL-trening (..) eget valgfag, fordi valgfag er på tvers av trinn, kan møte litt likesinnede (..) da blir denne elevgruppen litt inkludert i ensomheten. Fordi de jevnaldrende har vokst fra dem.»
- (3) «De kjenner ikke noen kanskje, så det er liksom å prøve å koble på noen medelever. Han er også interessert i fotball. Eller vi kan skru ting fra hverandre sammen, så blir det ikke sånn gruppeterapi-session».

(4) «Vi har jo sånne spesialtilpasninger, altså egne avtaler sånn sosialt. Så om morgen kan dere får lov å komme, sette dere på grupperom. Dere kan få lov å spille, da snakker vi kortspill».

Gjennom sitatene som er vist ovenfor poengterer informantene at elev-elev-relasjoner er viktig i lærerens arbeid. De opplever at en del av arbeidet i slike fraværssaker er å legge til rette for gode relasjoner med jevnaldrende for elevene som er mye borte fra skolen.

Informant (2) poengterer at noen i denne elevgruppen ikke har så sosialt behov, og ofte har et ønske om å være for seg selv. Det er når eleven har et sosialt behov, men ikke håndterer det, at det er hjerteskjærende.

#### 6.1.4 Mellom kollegaer

##### Støtte i kollegiale på skolen

Alle fire informantene sier at skoleledelsen ser på tematikken som sentral, og også følger opp de elevsakene som er på skolen. (1) snakker positivt om samarbeidet mellom kollegaer, og også miljøpersonalet på skolen. (2) er spesialpedagogisk rådgiver og føler at hun er systemet som andre lærere kan støtte seg på. (3) og (4) som begge jobber på et trinn, forteller om ordning i teammøter der man informere til de kollegaene som har eleven. Det kommer frem flere sider av samarbeid mellom kollegaer, som fungerer. Både samarbeid med ledelsen, andre lærere og andre profesjoner på skolen.

Generelt snakker alle fire informanter om at samarbeid mellom de som jobber på skolen, fungerer godt. Likevel er det litt ulik utførelse av arbeidet med slike elevsaker. Blant annet nevnes det av alle fire, at fraværregistrering både nevnes i fellesmøter og det er en tydelig plan for når og hvordan en skal føre fravær, men at det utføres ulikt i praksis. Altså det er ulikt hvor mye lærere legger vekt på viktigheten av det.

##### Støtte fra andre instanser

Alle fire informantene peker på opplevelser med utfordringer i denne relasjonen og samarbeidet. Noen mer enn andre. Men alle nevner at de opplever at det er tidspress og ressursmangel fra begge sider. Tiden for en lærer, med mange andre arbeidsoppgaver, strekker ikke til. Det samme gjelder for de andre instansene som også er koblet på fraværssaken. Dermed blir det et dilemma hvem som gjør hva, og hva som er mest effektivt og best for elevsaken. Alle lærerene sier at de andre instansene fungerer slik at de gir veiledning og tips, og ikke så mye i direkte arbeid med elevsakene. (2) og (4) føler at det ofte blir «hva kan skole gjøre?», Informant (4) sier at de ofte kaster ballen tilbake, og er opptatt av tydelige rolleavklaringer.

I alle intervjuene blir det nevnt at de har ordning for ansvarsmøter med andre instanser, der det diskuteres elevsaker. Det er litt ulikt hvor ofte disse ansvarsmøtene skjer, noen ganger hyppig og andre ganger en gang i halvåret. Informant (1) og (3) nevner at de har bedre samarbeid med de andre instansene om også de har fulgt eleven over lenger tid.

## 6.2 Tilpasset opplæring

Innenfor tilpasset opplæring presenteres funnene i to kategorier. Faglig tilrettelegging og sosial tilrettelegging.



### 6.2.1 Faglig tilrettelegging

Faglig tilrettelegging er noe alle informantene tar opp på eget initiativ. De snakker om viktigheten om at man ikke skremmer disse elevene med vanskelige utfordringer faglig eller prestasjons- og innsatsforventning. Nedenfor presenteres det alle fire sier om å tilrettelegge det faglige, slik at elevene føler på mestring.

- (1) «Legge undervisningen på nivået sånn at når den skal tilbake, får de til oppgavene. Og strekke seg litt da».
- (2) «Innenfor toleransevinduet da. At de skal mestre. (...) I de sakene vi lykkes, så er det derfor vi lykkes. Vi går helt ned på minste multiplum».
- (3) «Elevene legger lista for høyt selv, legg den lavt. (..) Det er viktig at man ikke begynner med sånn barneskolematte, eller man kan jo det, bare ikke i det formatet.»
- (4) «Vi har ikke noe prestasjonsforventning eller innsatsforventning (..) eleven gjør noen ganger minimalt, men er her da.».

Videre snakker informant (1) og (3) som begge jobber på ungdomsskole, om at de i noen fraværssaker fokuserer mer på yrkesveien, enn det akademiske.

- (3) «skal du kjøre truck, eller skal du jobbe på et lager, ja, da må du kunne lese av ting. Algebra, to ukjente og likninger, er ikke det som kommer til å være et problem for deg»

### 6.2.2 Sosial tilrettelegging

Alle informantene snakker om opplevelser rundt det at de tilrettelegger for sosial utvikling for disse elevene. De snakker om at elevene bør føle mestring også i det sosiale. (1) sier at som lærer prøver en å legge til rette for å være vanlig elev, og ikke alltid være den som skal gjøre andre ting. Det kan i seg selv føre til mestring.

Informant (4) sier at som lærer opplever hun at man alltid legger til rette for hvor eleven sitter, med hvem, hvor den har skap i garderoben og hvor de andre elevene sitter i forhold til eleven. Tilretteleggingen gjøres for å på best mulig vis legge til rette for at eleven føler seg trygg, på sine egne premisser.

Informant (3) legger også vekt på sosial læring for disse elevene:

- «Jeg sier liksom at dine skolefaglige kunnskaper er ikke det som betyr noe for hvor bra du skal ha det i livet ditt nå. Det at du er her, samarbeider med andre, ikke havner i konflikt, er en ålreit fyr og omgås med, er vel så viktig».

Også her kommer det tydelig frem at det ikke alltid er det faglige som må stå i fokus når eleven er på skolen. Informant (3) poengterer at det kommer litt an på hva slags elevsak det gjelder, og hvordan eleven forholder seg til den faglige biten av skolehverdagen.

Informant (1) legger frem opplevelsen rundt at skolen bruker kartleggingsverktøyet *Spekter* for å kartlegge det sosiale mønstre på skolen. *Spekter* bruker de aktivt i alle klasser, og kan også plukke opp informasjon knyttet til elever med nevroutviklingsforstyrrelser og skolefravær, selv om testen ikke er laget for fraværspromatikken spesifikt. Ingen av de andre informantene snakker om spesifikke kartleggingsverktøy i forbindelse med fraværssaker.

## 6.3 Skolens rammer

Innenfor skolens rammer presenteres funnene i kategoriene rammer for sosialt samspill, rammer for medbestemmelse og strukturelle og økonomiske rammer.

### 6.3.1 Rammer for sosialt samspill

Alle fire informantene opplever at elevgruppe for studien synes skolen som sted innebærer mye uro, bråk og støy. Særlig i de praktisk-estetiske fagene som for eksempel kroppsøving. De har lite erfaring med at dette er årsaken til fraværet alene, men en del av det elevene synes er utfordrende med skolen. Ingen av de har opplevd så mye at elever synes det er for stille, eller klager på lys i klasserommet.

(2) «Det at det er på en måte stort bygg liksom. Det er mye folk (..) Men det kan jo være at de klarer seg utmerket på et kjøpesenter, der det er enda større og enda mer folk og bråk. (...) jeg tror kanskje og at det kan være litt sånn følelsen av hva tenker andre om at jeg er her nå?»

Her forteller informanten at elevene uttrykker at det er mye folk og bråk, men at informanten opplever at det kanskje ofte er andre ting som ligger til grunn, og at eleven kan bruke det som en unnskyldning for det som egentlig er utfordrende.

(4) «Det er på en måte så mye støy, får vondt i hodet. (..) Andre er kanskje mer der at folk kommer for nærme, (..) de trenger ofte stort frihetsrom, denne typen elever. (...) Vi har jo litt begrensa klasserom da. (..) vi ser ofte at de velger å vente med å gå ut i gangen, for å slippe å være i nærheten av folk».

For elever med nevroutviklingsforstyrrelser og skolefravær opplever samtlige informanter at forutsigbarhet i skolehverdagen er viktig. Det å informere tydelig, og grundig hva som skal skje frem i tid. Informant (4) snakker om at en del av disse elevene er engstelige og overbekymret om hva som skal skje i fremtiden. Denne uvissheten kan gjøre elevene engstelige, og informant (3) forteller at skolen derfor legger til rette for at de viser denne elevgruppen skolebygget, klasserom og eventuelle grupperom som eleven kan trekke seg tilbake til, før overgangen til ny skole.

Informant (4) er svært opptatt av de opprettholdende faktorene. Det å prøve å forstå hva som gjør at eleven kommer på skolen, og er der noen ganger. Informanten setter søkelys på hva er det med skolehverdagen som eleven liker.

### 6.3.2 Rammer for medbestemmelse

Alle informantene snakker om viktigheten, men òg utfordringen, med at skolen skal legge til rette for at eleven er delaktig i sin egen prosess.

(1) «Det tror jeg bestandig kommer til å være noe vi må jobbe ganske mye med. (...) ikke lett for såpass ung ungdom, men om det går tror jeg vi har større sjans til å lykkes».

(2) «Det varierer, noen ganger er det nyttig at de voksne bare har møte. Nødvendig at vi voksne kan kaste litt ball over bordet. (...) I 99 % av tilfellene er elevene med i sin egen prosess. I 1% tenker vi: her bør vi bestemme».

(3) «Også begynner vi å diskutere: Om du skulle ha sittet inne i klassen, hvor kunne du ha sittet da?».

(4) «Vi har ofte samtale med barnet og hjemmet, og det har skoleteamet òg. I flere tilfeller stiller foreldre bare, siden barn er barn. (..) Men vurderingen av hele settingen, da trekkes de inn, i den grad det lar seg gjøre».

Informant (4) jobber på barneskole, og en kan derfor tenke seg til at det er forskjell på hvordan elevmedvirkning fungerer på barneskole og ungdomsskole. (4) snakker også en del om at eleven er med på å styre hvor de selv ønsker å sitte, med hvem, og hvem de ønsker å ha med seg på kortspill osv. Informanten fra barneskole snakker mindre om viktigheten av at eleven er med på møter.

### 6.3.3 Strukturelle og økonomiske rammer

Alle fire informantene sier at tiden og ressursene som lærer ikke strekker til. Her trekkes kontaktlærerens rolle frem i flere utsagn, siden kontaktlærer òg har 20 andre elever.

(2) «som lærer strekker man ikke til, en elevsak i fravær, kan være en 100% jobbstilling. (..). Noen ganger må man slippe litt. (..) opplevd en del lærere som har blitt sykemeldt av fraværssaker.».

Både informant (3) og (4), som er de to som jobber som lærer per dags dato, sier de opplever at dette går mer på bekostning av de andre elevene læreren har. Årsaken er fordi de elevene med fraværssaker tar mye tid.

(4) «Du blir hele tiden i et etisk dilemma: du ser hva eleven trenger, men hva kan jeg som lærer få til? Så du strekker deg langt»

Det kommer tydelig frem, fra flere av informantene, at de andre elevene også trenger støtte og tid. Læreren ønsker å legge til rette for alle, og det kommer frem at det er synd at så viktige elevsaker skal gå på bekostning av andre viktige oppgaver læreren har.

## 7.0 Drøfting av funn

Hensikten med studien er å undersøke et utvalg læreres opplevelser av arbeidet med nevroutviklingsforstyrrelse og ufrivillig skolefravær. Dette har resultert i en kvalitativ studie med utgangspunkt i problemstillingen: *Hva opplever lærere som sentralt i arbeidet med elever med nevroutviklingsforstyrrelser og ufrivillig skolefravær?* Mine funn er at i arbeidet opplever lærerne i denne studien, at det er sentralt med relasjoner, tilpasset opplæring og skolens rammer. Se figur 1.

Den første delen av kapittelet tar for seg det første forskningsspørsmålet i problemstillingen. I denne oppgaven knyttes forskningsspørsmålet opp til mikronivået og mesonivået i Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (Bronfenbrenner, 1979). Ut ifra figur 1, er det hovedtemaene relasjoner og tilpasset opplæring som her blir satt i søkelys. Neste del av drøftingen tar for seg det andre forskningsspørsmålet, med utgangspunkt i eksonivået og makronivået i samme modell (Bronfenbrenner, 1979). Her er søkelyset på det siste temaet i figur 1, skolens rammer. De to sekundære forskningsspørsmålene i studien er følgende:

1. *Hva opplever lærere som sentralt i arbeidet med eleven?*
2. *Hva opplever lærere som sentralt i arbeidet på skolenivå?*

### 7.1 Læreres opplevelser rundt arbeidet med eleven

Denne delen av arbeidet, blir som nevnt, knyttet opp til mikronivået og mesonivået i Bronfenbrenner (1979) sin utviklingsøkologiske modell. Her er fokuset satt til læreres opplevelser at hva som er sentralt i arbeidet med eleven. I hovedsak blir det sentrale innenfor drøftingen hvilket arbeid lærere gjør for læringsmiljøet, og dermed det forebyggende arbeidet knyttet til skolefravær. Den retter også søkelys på hva slags utfordringer noen lærere opplever i arbeidet med en elev som har en nevroutviklingsforstyrrelse og ufrivillig skolefravær. Funnene som diskuteres i gjeldende delkapittel er *relasjoner* og *tilpasset opplæring*.

I samsvar med Havik (2018) viser denne studiens funn at relasjoner, mellom alle i en fraværssak, står sentralt i lærernes arbeid. Relasjonene som kommer tydeligst frem er lærer-elev, skole-hjem, elev-elev og mellom kollegaer. Havik (2018) bekrefter dette gjennom at arbeidet med relasjoner er tett knyttet opp til forebyggende tiltak for ufrivillig skolefravær. Læreren er den profesjonelle rollen i relasjonene til elevene, mellom elever og innenfor skole-hjem-samarbeidet. Om læreren ønsker en relasjon der en kjenner eleven, og dens behov, i tillegg til å kunne tilrettelegge for andre viktige relasjoner rundt eleven, kan en anta at det er viktig å etablere en god lærer-elev-relasjon tidlig. Relasjonene som er rundt eleven, det Gran & Mosand (2022) refererer til som arbeidslaget rundt eleven, kan en se på som både risikofaktorer og beskyttende faktorer i arbeidet for læreren. Om relasjonene er trygge, og med tillit og respekt, kan det være med å styrke elevens positive forhold til skolen. På den andre siden kan man også se på relasjoner som en risikofaktor, for om relasjonene eleven har på skolen er utrygge og utfordrende, kan en anta at det kan være med å styrke fraværet til eleven (Havik, 2018).

Selv om studiens funn viser til at relasjonsarbeid står svært sentralt i arbeidet for lærere, og er viktig for eleven, kan dette på den andre siden være krevende å få til. Orm m.fl. (2020) viser at det er en elevgruppe som både synes kommunikasjon og det sosiale på skolen er utfordrende, i tillegg kan det være elever som i svært liten grad, eller ikke i det hele tatt, er på skolen (Gran & Mosand, 2022). At læreren skal legge til rette for de

beskyttende faktorene rundt eleven og læringsmiljøet generelt, uten at eleven er til stede, kan en anta setter noen begrensinger for arbeidet. Forventingene til læreres rolle for å tilrettelegge for et godt psykososialt miljø (Opplæringsloven, 1998, § 9 A-2) kan med bakgrunn i dette føles utilstrekkelig.

Det Gran & Mosand (2022) peker på rundt medbestemmelse, kan også by på utfordringer for lærere, om relasjonen til eleven ikke er god. Å tilrettelegge for at eleven skal ta del i avgjørelser som angår en selv, kan bli problematisk når eleven ikke er til stede, eller ikke ønsker å delta. I en artikkel publisert av Øverland m.fl. (2020), kommer det frem at de voksnes meninger ofte blir hørt, men ikke like mye hva eleven selv mener om egen skolehverdag, eller hva de mener bør endres. En kan dermed anta at arbeidet lærere står ovenfor, ved å legge til rette for gode relasjoner rundt eleven på skolen, kan være utfordrende, men også desto viktigere å jobbe aktivt med. Trygg og tillitsfull relasjon mellom lærer og elev, kan en dermed tenke seg til, får frem elevens stemme bedre, og tilretteleggingen for medbestemmelse blir enklere. Videre kan det også være med på at eleven klarer å sette ord på behov og tanker rundt relasjonsbygging med jevnaldrende. Om elevens medbestemmelse ligger til grunn, kan det Havik (2018) og Gran & Mosand (2022) peker på rundt medelever som ressurser, også ha en positiv virkning på elevsaken, siden eleven selv har vært med på å si noe om hvordan han eller hun ønsker relasjoner med jevnaldrende. Med bakgrunn i dette kan en gå ut ifra at det er positivt om eleven er med å medvirke i sin egen skolesituasjon, men likevel er medbestemmelse komplisert for lærere å få til, om en har en elev som ikke ønsker eller får til, å delta i vurderingene rundt seg selv.

I samsvar med Havik (2018) kommer det frem i studien at lærerene opplever skole-hjem-samarbeidet som viktig i en fraværssak. Funnene viser at lærerene opplever at man er helt avhengig av god kommunikasjon med hjemmet, for å kunne arbeide godt for eleven. Skole-hjem-relasjonen er en relasjon eleven ikke nødvendigvis alltid er delaktig i, men som likevel har en påvirkning på elevenes læringsmiljø (Bronfenbrenner, 1979). Om relasjonen med hjemmet blir at man havner i klandringsfellen, kan fremgang bli vanskeligere (Gran & Mosand, 2022). Fra skolens side skal en være forsiktig med å ha søkelys på årsaksforklaringer i hjemmet. En kan da anta at relasjonen blir krevende, og i tillegg kan det også føre til at en ikke får hele bildet av elevsaken. På den andre siden, om vi ser på Bronfenbrenner (1979) sitt mikronivå i modellen, peker han på at hjemmet ofte er stedet barnets utvikling blir påvirket sterkest. Havik (2018) peker i tillegg på risikofaktorer i hjemmet. Med bakgrunn i dette kan en tenke seg til at for lærerens rolle, blir det en balanse mellom å både være profesjonell og trygg i relasjonen til hjemmet, samtidig som en skal være bevisst på risikofaktorer som kan være i hjemmet.

I samsvar med Rønhovde (2022) kommer det også frem i denne studien, at lærerne opplever grunnene som sammensatte og komplekse i fraværssaker. Det er sjeldent et svar på årsaken til fraværet, og en kan derfor se dette i sammenheng med Rønhovde (2022), som viser til at årsakene for fraværet, må utforskes individuelt. Læreren opplever at elevene kan sette ord på plager eller grunner, men om årsaken for fraværet hadde vært en grunn, kommer det frem i funnene at arbeidet ikke ville vært så komplisert. Slik oppleves ikke fraværssaker med nevroutviklingsforstyrrelse og ufrivillig skolefravær, ifølge denne studien. Om alle relasjonene som er diskutert ovenfor er trygge og med god kommunikasjon, kan en unngå at fokuset blir å vinne fortellingen på årsaken. Fokuset Rønhovde (2022) beskriver ved at begrepsbruken har endret seg, fordi synet på individet og systemet har endret seg, blir derfor interessant å sette søkelys på. Gjennom å ikke bare finne årsaker hos individet, blir lærerens arbeid med relasjoner til, og rundt eleven, viktig for utviklingen. I samsvar med Havik (2018) har lærerens rolle et profesjonelt ansvar i

mange av relasjonene, og arbeidet lærere gjør rundt relasjonsbygging bør derfor settes søkelys på.

I Bronfenbrenner (1979) sin modell, kan en gå ut fra at læreren er en aktør som eleven møter ansikt til ansikt, og en kan dermed finne læreren i elevens mikronivå. Videre er rollen også i direkte kontakt med elevens mesonivåer, som skole-hjem eller relasjonen mellom skole og andre instanser. Med bakgrunn i dette kan en anta at relasjonsbyggingen lærere gjør, med alle rundt seg, er sentral for elevens fraværssak og utvikling. Uavhengig av om eleven er en del av relasjonen eller ikke.

I samsvar med Havik (2018) kommer det frem i studiens funn, at tilpasset opplæring er en sentral del av arbeidet for lærerne. Det kommer frem i funnene at lærerne ser på både den faglige og den sosiale tilretteleggingen som sentral i arbeidet med en elev med nevroutviklingsforstyrrelse og ufrivillig skolefravær. Lovdata angående retten til tilpasset opplæring (Opplæringsloven, 1998, § 9 A-2), og et psykososialt miljø på skolen, understreker at dette er noe læreren har i arbeid å tilrettelegge for (Kunnskapsdepartementet, 2017). Elever med nevroutviklingsforstyrrelser, som ADHD og autismespekterforstyrrelser, pekes på som risikogruppe for ufrivillig skolefravær. Årsaken kan blant annet være mestring, innsats eller prestasjonsforventning, eller vansker i sosiale og relasjonelle sammenhenger (Amundsen & Møller, 2022, Orm, m.fl., 2020; Munkhaugen, m.fl., 2017). På bakgrunn av dette er det interessant å se på hva lærere opplever at de tilpasser, faglig og sosialt, for denne elevgruppen. Siden elever med nevroutviklingsforstyrrelser både er i risikogruppen for fravær, men òg sosiale og faglige utfordringer, kan en ved hjelp av å sette søkelys på disse to aspektene, få et tydeligere perspektiv på arbeidet lærere gjør. I en svensk undersøkelse kommer det frem at 67 prosent av foreldre av barn med nevroutviklingsforstyrrelse og ufrivillig skolefravær, peker på manglede tilrettelegging i undervisningssituasjonen (Riksförbundet Attention, 2020). Selv om aspektene om tilpasset opplæring og trygt læringsmiljø er bestemt på et høyere nivå, blir læreres opplevelser av den konkrete tilrettelegging på skolen, sentral. Det er fordi det er læreren som, i samspill med eleven, legger til rette for elevene i skolehverdagen.

I samsvar med Havik (2018) og Ingul & Havik (2021), viser funn i denne studien at lærerne opplever praktisk-estetiske fag som en utfordring for denne studiens elevgruppe. Særlig kommer det frem i den empiriske analysen at kroppsøving oppleves som et triggerfag. Kroppsøving er et fag som ofte kan være faglig og sosialt utfordrende for sårbare elever, både i selve timen, men også ved overgang og i garderobesituasjon. Havik (2018) presenterer forskning som viser at somatiske plager er vanlig hos elever med denne fraværssproblematikken. Det forekommer hos rundt 50-80 prosent av elevene med ufrivillig skolefravær (Havik, 2018). Det kan være grunn til å tro at i undervisningstimer som kroppsøving, kan elevene komme med utsagn om somatiske plager, eller for mye bråk og uro for å unngå faget. Om læreren er bevisst over tilretteleggingen og oppbyggingen av undervisningstimen, kan en anta at en kan unngå noen situasjoner som eleven synes er ubehagelig. De praktiske-estetiske fagene gir en mer uforutsigbar undervisningstime, noe som gir mange muligheter og fordeler. På den andre siden er denne uforutsigbarheten krevende for noen elever. Læreren skal i denne sammenheng legge til rette for lek, bevegelse og aktivitet, samtidig som den skal ta hensyn til enkeltelever sine behov. En kan med grunnlag i dette anta at det er sentralt å se på læreres opplevelser av slike fag og situasjoner, siden det er denne rollen som blir stående i midten og skal tilrettelegge for alle elevene. Lærerne i denne studien føler at fraværssaker ofte går på bekostning av andre elever i klassen. I et fag som kroppsøving, kan en tenke seg til at justeringer som gjøres, kan påvirke de andre elevens opplevelser av timen og faget.

Funnet rundt den sosiale tilretteleggingen og at elev-elev-relasjoner er sentralt, kan en se i sammenheng. At eleven klarer å komme på skolen, og har noen den ønsker å være sammen med, kan være en beskyttende faktor for å sikre oppmøte, noe som samsvarer med det Havik (2018) sier om relasjoner. Det kommer videre frem, i studiens funn, at lærerene ikke har noen kartleggingsverktøy dirket knyttet til en slik fraværssproblematikk. Likevel kan kartlegging rundt det sosiale på skolen og for jevnaldrende, bidra til at læreren får et større bilde av noen elevers tanker og opplevelser av skolehverdagen. En kan anta at det noen ganger er sosial tilrettelegging å la eleven være elev, noe som samsvarer med studiens funn. Gjennom å kartlegge det sosiale for alle elevene, kan en få viktig informasjon om enkelte elevsaker, samtidig som testen for hele klassen ikke bidrar til at enkeltelever føler at de skiller seg ut. På den andre siden, viser funnene at lærerene opplever at det noen ganger er hensiktsmessig med grupperom, eller at eleven alene, eller med en medelev, får gjøre noe helt annet enn det resten av klassen gjør. Om man skal tilrettelegge for et annet opplegg, eller om eleven skal følge klassen, kan en se i sammenheng med medbestemmelse (Gran & Mosand, 2022). En kan tenke seg til at om eleven selv får være med å avgjøre skolehverdagen, blir det lettere for eleven å være på skolen.

På mesonivået i Bronfenbrenner (1979) sin modell påvirkes individet av, blant annet, venners venner. Med bakgrunn i dette blir det derfor relevant for lærere å arbeide med hele læringsmiljøet. Om en elev har utviklet et bekymringsfullt skolefravær, i tillegg til å ha utfordringer med jevnaldrende, kan en ikke forvente at lærerens arbeid skal være å skape et tett vennskap mellom alle elevene i klassen. Likevel kan en jobbe med et læringsmiljø der alle i klassen har en gjensidig respekt for hverandre. Gran & Mosand (2022) bekrefter at å bruke generelt relasjonsbyggende tiltak i klassen, er forebyggende for skolefravær. Fra et annet perspektiv peker Havik (2018) på at vold, uro og mobbing i skolemiljøet fører til usikkerhet for elever. Ser vi dette i sammenheng med faglige utfordringer, eller utrygghet rundt innsats og/eller prestasjonsforventning (Amundsen & Møller, 2022), kan en anta at om læringsmiljøet rundt eleven er trygt, blir også det faglige aspektet enklere for læreren å tilrettelegge for. Med bakgrunn i dette kan en derfor se på lærerens rolle i arbeidet med hele læringsmiljøet og klasse miljøet som forebyggende, og ikke bare arbeidet læreren gjør opp mot den enkelte elev.

Etter jeg nå har diskutert læreres arbeid med eleven, og hvordan dens rolle kan legge til rette for de beskyttende faktorene, er det grunnlag å hevde at slike fraværssaker er kompliserte for lærere. Elever med en nevroutviklingsforstyrrelse og et ufrivillig skolefravær er en sårbar gruppe, og forskning viser sammenheng mellom de (Amundsen & Lerstang, 2022). På bakgrunn av at elevsakene er kompliserte, kan en anta at også lærerens arbeid blir sammensatt og komplisert. Når jeg nå har sagt noe om lærerens arbeid med eleven, kommer det frem i studien at arbeidet til læreren innenfor nevroutviklingsforstyrrelser og ufrivillig skolefravær også kan sees i sammenheng med ytre rammer. Videre skal jeg ta for meg de ytre rammene, og noen læreres opplevelser av arbeidet på skolenivå.

## 7.2 Læreres opplevelser av arbeidet på skolenivå

I denne delen av drøftingen skal jeg ta for meg hva et utvalg lærere opplever som sentralt i arbeidet med studiens tematikk, på skolenivå. Jeg har valgt å knytte det opp til de to ytterste nivåene i Bronfenbrenner (1979) sin modell, eksonivået og makronivået. Med utgangspunkt i *figur 1* er det det siste temaet, skolens rammer, som blir satt i søkelys. I

hovedsak peker drøftingen på de ytre rammene på skolenivå, men den legger også frem aspekter fra ytre rammer utenfor skolen.

I samsvar med Amundsen & Møller (2022) sin forskning, kommer det frem i denne studien at lærerene opplever at skolens og læreres mangel på tid og ressurser, er et hinder i å kunne jobbe på best mulig måte med elever som har et ufrivillig skolefravær. Dersom en ser på lærerens rolle som et samspill mellom et aktørnivå og et samfunnsnivå (Irgens, 2016) blir det relevant å både se på læreren som en aktør med handlingsrom, men også hvordan systemet rundt, kan påvirke aktøren. Lærerene ønsker å tilrettelegge for elevens beste, men på bakgrunn av tidligere forskning og studiens funn, kan en anta at den står ovenfor begrensinger fra ytre rammer.

På skolenivå ligger lærerens arbeid innenfor skolens verdier, strukturer, relasjoner og strategier (Dalin & Kitson, 2004). I tillegg er det en forventning om at læreren skal se på alle elevsakene som unike, og utføre handlingstvang i ulike situasjoner som oppstår i skolehverdagen (Irgens, 2007). Med bakgrunn i dette kan en derfor anta at lærerens handlinger kan sees i samspill med blant annet relasjonene og strukturene som arbeidsplassen han eller hun arbeider på har. Hvordan skolen fordeler elever i klasserommet, ressursene skolen har, hvordan kollegaer på team er fordelt og hvor ofte skolen legger opp til møter med andre instanser. Slike faktorer kan legge grunnlag for begrensinger for arbeidet til læreren. På den andre siden kommer det frem i denne studien at lærerene opplever at ledelsen ofte er opptatt, og er en del av, arbeidet med elever som har et bekymringsfullt skolefravær. En kan derfor også se på ledelsen og ytre rammer som muligheter og beskyttende faktorer i arbeidet med tematikken. Det Nordahl og Overland (2013) sier om systemteori, bekrefter at lærerens sosiale systemer legger rammer for handlingene han eller hun gjør, og at lærerens rolle kan påvirkes av samspillet rundt.

Havik (2018) skriver om risikofaktorer i skolen innenfor skolefravær. I analysen kommer det frem funn om at lærerene opplever at elevgruppen, i denne studien, ofte setter ord på bråk, uro, uforutsigbarhet og mennesker i bevegelse, som grunner til at skolen er et vanskelig sted å være. Samtidig kommer det frem i analysen at lærerne ikke tror dette er den eneste årsaken til eleven har et bekymringsfullt fravær. Havik (2018) peker på at søkelyset på risikofaktorer i skolemiljøet fortsatt er underprioritert i forskning og praksis, og en kan med bakgrunn i dette se det i sammenheng med Crazcyk & Kearney (2014) sin «Wait to fail Approach». Om elevene egentlig har vist tegn til et emosjonelt ubehag rundt å være på skolen i lang tid, kan det likevel hende at skolen, og andre rundt eleven, ikke oppdager alvoret før det har blitt alvorlig. På den andre siden er skolen et sted en kan oppdage tidlige tegn, før eleven utvikler et alvorlig skolefravær. En kan se dette i tråd med det Ingul & Havik (2021) legger frem om tidlig innsats på et systemnivå. Noe som også er fastsatt av nasjonale føringer (Meld. St. 6 (2019–2020), s.10). På bakgrunn av studiens funn og teorien ovenfor, er det relevant å sette skolen som sted i søkelys, og om strukturene, relasjonene, verdiene og strategiene skolen har bidrar til utfordringer for noen elevgrupper.

På en annen side hevder Tøsse (2014) at tidlig innsats også kan være en risikofaktor for skolefravær for elevgruppen i denne studien. I samsvar med Tøsse (2014) kan en stille seg kritisk til om søkelyset på tidlige innsats er med å forebygge skolefravær, eller om det er med på å opprettholde «den spesielle eleven» gjennom å sette et for stort søkelys på at elevgruppen er sårbare for skolefravær. Det blir derfor interessant å se på om tidlig innsats kan bidra til marginalisering av noen elever eller elevgrupper. Studien indikerer ikke funn på at lærere opplever tidlig innsats som en risikofaktor, men det er likevel



interessant å diskutere for oppgavens tematikk. Tidlig innsats, kan en anta, utføres på ulike måter i praksis, og om læreren er bevisst over utfordringer søkelyset på tidlig innsats kan føre til, kan det være grunn til å tro at det er mer sannsynlig å forhindre at det fører til marginalisering av elever.

Videre innenfor tematikken tidlig innsats viser funn i denne studien at lærerne opplever at fraværsregistrering blir tatt opp i fellesmøter, men at det utføres ulikt i praksis. Ser vi dette i lys av Ingul & Havik (2021) sin anbefaling om en tydeligere struktur rundt fravær på skolenivå, kan en anta at de ytre rammene på skolen, som lærere er en del av, kan være med å forebygge at elever faller utenfor. Siden lærerene, i denne studien, legger frem at det er tydelige rammer for føring av fravær, men samtlige sier at det ikke fungerer likt i praksis, kan en diskutere om systemet for å føre, oppdage og arbeide med skolefravær, er noe som må organiseres bedre på systemnivået. Ser en det i sammenheng med tidlig innsats, kan det være grunn til å hevde at om fraværsregistreringen fungerer bedre i praksis, kan en tidligere begynne å se på alvor et rundt noen elevers fravær, og videre kanskje forebygge fravær før det blir for sent.

Gran & Mosand (2022) presenterer viktigheten av begrepet medbestemmelse. Funn i denne studien legger på den andre siden frem utfordringen lærerene opplever knyttet til å få eleven med på møter, og det å ta valg rundt egen skolegang. Studien indikerer at lærerene anser medbestemmelse som viktig, men på den andre siden vanskelig å få til. En kan anta at om ledelsen, eller andre instanser, har tydeligere retningslinjer og rammer rundt hvordan eleven skal kunne medvirke i prosessen, blir arbeidet for læreren også enklere. På den andre siden kommer det frem i empirien at det ikke alltid er det beste for eleven å være med på møter rundt seg selv, noe som samsvarer med det Gran & Mosand (2022) legger frem. På bakgrunn av at medbestemmelse er et fokusområde som er lagt ved skolen, er det interessant å diskutere om det alltid er for elevens beste. Det kan være grunn til å tro at noen elever ikke trenger å høre alle forslag eller diskusjoner rundt egen situasjon, eller ikke har et ønske om å være med på møtene. En kan derfor legge til grunn at også her må det tilpasses ut ifra elevens behov, forutsetninger og trygghet i relasjonene rundt.

I samsvar med Orm m.fl. (2020), Munkhaugen m.fl. (2017) og Amundsen & Lerstang (2022), opplever lærerene i denne studien at det ofte er diagnoser, eller mistanke om det, innafor elevsaker med bekymringsfullt skolefravær. Dette er interessant å se på i sammenheng med marginalisering i samfunnet (Imsen, 2020). Utfordringer som noen elevgrupper møter ved skolens krav, kan en stille spørsmål ved om kan ha en sammenheng med marginalisering. På makronivået i Bronfenbrenner (1979) sin modell, ligger holdninger, verdier og normer i samfunnet og på bakgrunn av dette kan en stille spørsmål ved om noen elevgrupper ikke «passer inn» i hvordan det norske skolesystemet er lagt opp, og hvordan normen for klasseromsundervisning er satt. Denne drøftingen blir derfor et søkelys som angår ytre rammer også utenfor skolenivå, der skoleledelsen også forholder seg til ytre rammer.

Bronfenbrenner (1979) presenterer de to ytterste nivåene i sin utviklingsøkologiske modell, eksonivået og makronivået. Eleven er sjeldent til stedet, men kan likevel bli påvirket positivt eller negativt. Læreplaner, økonomiske system, lovverk og normer og verdier i samfunnet er faktorer som kan ligge til grunn på de ytterste nivåene (Bronfenbrenner, 1979). I sammenheng med drøftingen ovenfor kan en tenke seg til at utfordrende aspekt ved arbeidet for læreren kan være mangel på ressurser, kunnskap om systemets påvirkning og ytre rammer for gjeldene fraværsproblematikk. Ytre rammer som

finnes, kan en også anta, om en tar utgangspunkt i Bronfenbrenner (1979) sin modell, er utenfor elevens kontroll. For læreren, om en ser på dens rolle som et bindeledd mellom eleven og systemet rundt, er også noen rammer satt utenfor dens kontroll.

Funn i studien viser at en slik fraværssak ofte går på bekostning av andre elever, og også andre oppgaver lærere har. Det krever tid og ressurser. Læreres dilemma med problematikken kan derfor bli sammenhengen mellom handlingsrommet og hver unike elevsak, samtidig som profesjonen er en del av ytre rammer som en skal holde seg innenfor. På grunnlag av dette er det derfor relevant og viktig å sette søkelys på læreres opplevelser av arbeidet, på ulike nivå. Rollen de har, skal både legge til rette for relasjonsbygging, tilpasset opplæring og medbestemmelse, men likevel skal den også følge nasjonale og lokale føringer, og regler, normer og verdier i det norske samfunnet. Irgens (2007) peker på handlingstvang, begrepet kan en se i lys av at læreren skal handle ut ifra hva som skjer innenfor elevsituasjonen her og nå, og ut ifra det en tror er for elevens beste. På den andre siden skal valgene som tas, være i tråd med føringer som er satt på et høyere og mer systematisk plan. Jeg har tidligere drøftet at det er komplisert for læreren å jobbe med læringsmiljøet for elevene, og de elevene med nevroutviklingsforstyrrelser og ufrivillig skolefravær. Drøftingen ovenfor gir også implikasjoner på at de ytre rammene bidrar til å øke kompleksiteten av arbeidet til lærere, ovenfor disse elevene.

Etter jeg nå har diskutert ulike aspekter ved problemstillingen, kan en se den i lys av Urie Bronfenbrenner sin utviklingsøkologiske modell. Læreren står i en posisjon der den både er en del av elevens innerste nivåer, men også som et bindeledd til andre ytre nivåer. Det blir derfor svært sentralt å se på hvordan lærerens rolle er en del av omgivelsene til eleven. Innenfor arbeidet læreren gjør kan en anta at en står ovenfor både muligheter og begrensinger. Likevel er handlingsrommet, som ligger ved lærerprofesjonen, med på å belyse viktigheten av å se på læreres opplevelser med arbeidet, siden lærere eller spesialpedagoger, i samspill med eleven, er de som til slutt har i ansvar å ivareta barn og unge på skolen. Det har kommet frem i denne studien at relasjoner, tilpasset opplæring og skolens rammer er sentrale aspekt ved læreres arbeid med nevroutviklingsforstyrrelser og ufrivillig skolefravær. Likevel om disse er presentert på ulike nivåer i Bronfenbrenner (1979) sin modell, kan en se de i gjensidig samspill og at de påvirker hverandre, noe som igjen samsvarer med Bronfenbrenner sin teori (Bronfenbrenner, 1979).

## 8.0 Avsluttende refleksjoner

I denne studien har jeg belyst læreres opplevelser rundt arbeidet med nevroutviklingsforstyrrelser og ufrivillig skolefravær. Søkelyset er satt til både opplevelser rundt arbeidet med eleven, og opplevelser av å arbeide med tematikken, på skolenivå. Det er benyttet semistrukturerte intervju av fire lærere med spesialpedagogisk kompetanse. Tematisk analyse er brukt for å analysere datamaterialet. Den konkrete problemstillingen oppgaven har belyst er følgende: *Hva opplever lærere som sentralt i arbeidet med elever med nevroutviklingsforstyrrelser og ufrivillig skolefravær?*

### 8.1 Studiens implikasjoner

Videre har masteroppgaven satt søkelys på to sekundære forskningsspørsmål. Om vi ser disse sammen med Bronfenbrenner sin modell, kan en anta at de kan sees i sammenheng og har et gjensidig samspill med hverandre. Basert på funnene kan det tyde på læreren er en sentral rolle mellom eleven og elevens ytre systemer. Med bakgrunn i tidligere forskning bygger denne studien opp under at læreres opplevelser av arbeidet med nevroutviklingsforstyrrelser og ufrivillig skolefravær er et sentralt, komplisert, men viktig perspektiv å belyse.

Resultatene kan tyde på at lærere opplever ofte en sammenheng mellom nevroutviklingsforstyrrelser og ufrivillig skolefravær, og at elevsaker knyttet til studiens tematikk ofte er kompliserte, og krever tid og ressurser. Med tanke på studiens valg av metodisk fremgangsmåte kan jeg ikke generalisere funnene, men kan likevel gi noen funn på at det forebyggende arbeidet læreren gjør, med læringsmiljøet og relasjonene rundt eleven, demper risikofaktorene for at elever utvikler, eller forverrer, et bekymringsfullt skolefravær. Arbeidet med tilpasset opplæring, både faglig og sosialt, kommer også frem som en beskyttende faktor for elevene i denne elevgruppen. Studiens resultat tyder også på at læreren trenger mer tilrettelagt tid og ressurser fra et høyere nivå, for å gjøre jobben sin best mulig. Dette er både fordi arbeidet går på bekostning av andre elever og arbeidsoppgaver, men også for at læreren skal kunne ivareta barnet som er i en sårbar situasjon på best mulig vis. Dette kan tyde på at den største begrensingen for læreres praksis i arbeidet med elever med nevroutviklingsforstyrrelser og ufrivillig skolefravær er systemet rundt sin fordeling av tid og ressurser ovenfor et slikt arbeid.

Med bakgrunn i informantenes spesialpedagogiske kompetanse kan denne studien bidra med kunnskap til det spesialpedagogiske fagfeltet, og på den måten gjør at alle elever blir ivaretatt basert på egne forutsetninger og behov.

### 8.2 Veien videre

Basert på arbeidet med studien og tidligere forskning er det fortsatt behov for mer kunnskap på feltet. Det kommer frem i studiens funn at en av de tydeligste utfordringene læreren står ovenfor, er mangel på tid og ressurser for å ivareta disse barna etter deres behov og forutsetninger. Det hadde vært interessant å undersøke systemnivået og hvordan skolene strukturerer arbeidet til lærere for elever med nevnte utfordringer. Også andre instanser sine perspektiv ville være sentralt å sette søkelys på, siden studiens resultat viser at dette samarbeidet er krevende i praksis. Det ville også vært interessant å studere tverrfaglig samarbeid mellom flere organisasjoner og instanser samtidig, deriblant foreldre, rektorer, lærere, kommuner og andre, slik at alle kunne delt sine opplevelser og erfaringer rundt samme problemstilling.

Fra et annet perspektiv ville det vært interessant å undersøke eleven sitt perspektiv rundt tematikken. Det vil kunne gi innsikt i hvordan tilrettelegge på best mulig vis for at elever med nevrouviklingsforstyrrelse ønsker å være på skolen. Elevens mikronivåer som familie og venner kunne også vært interessante perspektiv å sette søkelys på. Kvalitative studier har fungert godt for å få en dypere innsikt i læreres opplevelser rundt denne viktige tematikken. Likevel kan det også være sentralt å innhente forskning, kvantitativt. En kan da sette søkelys på omfanget av en voksende bekymringsfull tendens i norsk skole, samtidig som forskningsfeltet for tematikken blir bredere og datamaterialet rikere. Med et større utvalg av lærere, ville en kunne få et større innblikk og øke muligheten for å generalisere funnene ytterligere. Uansett, er tematikken sentral og viktig i skolen og samfunnet vårt generelt, og jeg håper derfor at denne masteroppgaven kan være et bidrag til å få økt innsikt i arbeidet med barn og unge som har en nevrouviklingsforstyrrelse og et bekymringsfullt skolefravær.

## 9.0 Litteraturliste

- Amdal, I. I. & Ulvik, M. (2019). Nye læreres erfaringer med skolen som organisasjon. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 13(1), 5-24.  
doi: [10.23865/up.v13.1834](https://doi.org/10.23865/up.v13.1834)
- Amundsen, M.-L & Lerstang, C. (2022). *Fritak for opplæringsplikt blir fritak for ansvar*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2022/fritak-for-opplæringsplikt-blir-fritak-for-ansvar/>
- Amundsen, M.-L. & Møller, G. H. (2022). Faglig mestring og prestasjonsangst hos elever med ufrivillig skolefravær. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 25(4), 1-14.  
<https://doi.org/10.18261/tfv.25.4.6>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.  
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. (2. utg) Universitetsforlaget.
- Dalin, P., & Kitson, K. (2004). *School Development: Theories and Strategies: an International Handbook*. Hentet fra <http://ebookcentral.proquest.com/lib/agder/detail.action?docID=436357>
- Gran, I. K., & Mosand, G. (2022). *Håndtering av skolefravær*. Fagbokforlaget.
- Havik, T., (2018). *Skolefravær: å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring*. Gyldendal akademisk.
- Hyggen & Ekhaugen. (02.07.2021). *Samfunnsøkonomisk vurdering av marginalisering og utenforskap* (nummer 2021-42). Oslo Economics.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/015adcd9442b462e998821e3ee1b2973/samfunnsokonomisk-vurdering-av-marginalisering-og-utenforskap-oslo-economics.pdf>
- Imsen, G., (2004) Læreren mellom styring og frihet. Om lærerens makt og avmakt under 2000-tallets utdanningsregime. *Pedagogikk og politikk* (s. 313-331). Vitenskapelig Kapittel/Artikkel/Konferanseartikkel

- Imsen, G. (2020). *Elevens verden: innføring i pedagogisk psykologi* (6. utg.). Universitetsforlaget.
- Ingul, J.M., & Havik, T. (2021, 27.juni). *Tidlig intervensjon ved skolevegring*. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-skole-skolevegring/tidlig-intervensjon-ved-skolevegring/289648>
- Irgens, E. J. (2007). *Profesjon og organisasjon: å arbeide som profesjonsutdannet*. Fagbokforlaget.
- Irgens, E. J. (2016). *Skolen: organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Fagbokforlaget.
- Kearney, C. A., Lemos, A., & Silverman, J. (2004). The functional assessment of school refusal behavior. *The Behavior Analyst Today*, 5(3), 275–283. <https://doi.org/10.1037/h0100040>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Det kongelige kunnskapsdepartement. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Misje, T. (2022). *Datainnsamling*. Norges Teknisk-naturvitenskaplige universitet. <https://i.ntnu.no/wiki/-/wiki/Norsk/datainnsamling>
- Molander, A. & Terum, L. I. (2008). *Profesjonsstudier: en introduksjon*. Universitetsforlaget.
- Moustakas, C. (1994). Phenomenological Research Methods. In *Phenomenological research methods*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781412995658>
- Munkhaugen, E. K., Gjevik, E., Pripp, A. H., Sponheim, E. & Diseth, T. H. (2017). School refusal behaviour: Are children and adolescents with autism spectrum disorder at a higher risk? *Research in Autism Spectrum Disorders*, 41-42, 31–38. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2017.07.001>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/pro/lov/1998-07-17-61>

- Orm, C., Mebostad, M. I., Orm, S. & Løkke, J. A. (2020). *Skolefravær og skolevegring hos elever med ADHD: en scoping review*. Psykologi i kommunen nr. 4.  
<https://psykisk-kommune.no/skolefravar-og-skolevegring-hos-elever-med-adhd-en-scoping-review/19.160>
- Overland, T. & Nordahl, T. (2013). *Rett og plikt til opplæring: om fravær og deltakelse i skolen*. Fagbokforlaget.
- Postholm. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Riksförbundet Attention (2020). «Ingen har undrat varför hon inte kommer till skolan» - en undersökning om hur vårdnadshavare upplever att skolan arbetar för att öka närvaro/stödja tillbaka till elever med NPF som har skolfrånvaro. Hentet fra:  
[https://issuu.com/familjelyftet/docs/rapport1\\_va\\_gentillbaka\\_digsid](https://issuu.com/familjelyftet/docs/rapport1_va_gentillbaka_digsid)
- Rønhovde, L. I. (2022) *Bekymringsfullt skolefravær - årsaker og tiltak*. Hentet fra  
<https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-skolefravaer-skolevegring/bekymringsfullt-skolefravaer-arsaker-og-tiltak/310132>
- Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview* (pp. VII, 247). Holt, Rinehart & Winston.
- Statped. (2021, 10. juni). *Nevroutviklingsforstyrrelser*. Hentet fra  
<https://www.statped.no/temaer/skolefravar-og-nevroutviklingsforstyrrelser/nevroutviklingsforstyrrelser/om-nevroutviklingsforstyrrelser/>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Tøsse, M. H. (2014, 24.05) Tidlig innsats for livslang læring – teori og praksis. *Utdanningsforskning.no*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2014/tidlig-innsats-for-livslang-laring--teori-og-praksis/>
- Vettenranta, S. (2005). En fenomenologisk reise inn i de unges livsverden. I M. B. Postholm, (Red.), *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (s. 242). Universitetsforlaget.

Øverland, E., Damsgaard, K., Nordby, M., Wilberg, E. L., Tjäder, H., T., Bredesen, A., M.  
(2020). *Elever med nevroutviklings-forstyrrelser og ufrivillig skolefravær*.  
Spesialpedagogikk, årgang, 2020, (5), s. 12-20. Hentet fra:  
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2021/03/18/2020,%20nr.%205.pdf>



# Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Vedlegg 2: Samtykkeskjema

Vedlegg 3: Intervjuguide

# Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

*Vurdering av behandling av personopplysninger*

<b>Referansenummer</b>	<b>Vurderingstype</b>	<b>Dato</b>
436238	Standard	02.01.2023

*Prosjekttittel*

Læreres opplevelser av arbeidet med alvorlig skolefravær

*Behandlingsansvarlig institusjon*

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) /  
Institutt for lærerutdanning

*Prosjektansvarlig*

Monika Merket

*Student*

Oda Sørboen

*Prosjektperiode*

22.08.2022 - 15.07.2023

*Kategorier personopplysninger*

Alminnelige

*Lovlig grunnlag*

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.07.2023.

*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.

*TAUSHETSPLIKT*

Forskningsdeltagerne har yrkesmessig taushetsplikt. De kan ikke dele taushetsbelagte opplysninger med forskningsprosjektet. Merk at det ikke er nok å utelate navn ved omtale av elever. Vær forsiktig med bruk av eksempler og bakgrunnsopplysninger som tid, sted, kjønn og alder.

*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!*

## Vedlegg 2: Samtykkeskjema

### Vil du delta i forskningsprosjektet

#### *“ Læreres opplevelser med alvorlig skolefravær ”?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å belyse læreres opplevelser ved å jobbe med elever som har en nevroutviklingsforstyrrelse og alvorlig skolefravær. Samt læreres opplevelser av hvordan skolen som system arbeider med tematikken fraværproblematikk. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### *Formål*

Mer konkret så vil jeg i dette masterprosjektet gjennomføre kvalitative intervju med noen lærere. Jeg vil forske på deres opplevelser av å jobbe med elever som har en nevroutviklingsforstyrrelse og alvorlig skolefravær. Jeg vil også ta for meg spørsmål som angår foreldresamarbeid og kollegasamarbeid. Problemstillingen for prosjektet er foreløpig; «Hvordan opplever lærere arbeidet med elever med nevroutviklingsforstyrrelser og ufrivillig skolefravær?»

For å få frem læreres opplevelser vil jeg gjennomføre semistrukturerte intervjuer. Dette vil si at informantene kan komme med opplysninger og meninger utenfor de spørsmålene som blir stilt fra intervjuguden.

Opplysningene i dette intervjuet vil kun bli brukt til denne masteroppgaven.

#### *Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?*

Førsteamanuensis i pedagogikk Monika Merket ved fakultetet for samfunns- og utdanningsvitenskap ved Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet i Trondheim er ansvarlig for prosjektet. Samt meg, Oda Sørbøen, masterstudent ved NTNU.

#### *Hvorfor får du spørsmål om å delta?*

Utvalget for intervjuene er gjort strategisk. Utvalgskriteriene innebærer at læreren som jeg intervjuer har opplevelser med en eller flere elever som har utviklet en form for alvorlig skolefravær og har en nevroutviklingsforstyrrelse. Læreren må også jobbe på en skole den dag i dag, for å kunne fortelle sine opplevelser rundt kollegaer og skolen knyttet til tematikken.

#### *Hva innebærer det for deg å delta?*

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et kvalitativt forskningsintervju. Det er satt av ca. 1 time til intervjuet. Dine svar fra intervjuene vil bli tatt opp med lydopptaker, som igjen vil bli slettet når transkriberingen er gjennomført.

#### **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*

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

- Eneste som vil ha tilgang på dine personopplysninger, er meg Oda Sørbøen, og min veileder Monika Merket.
- Opplysningene blir behandlet på fysisk isolert maskinvare tilhørende behandlingsansvarlig institusjon.
- Navn og kontaktopplysninger vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

*Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?*

Prosjektet vil etter planen avsluttes etter at oppgaven er blitt godkjent. Oppgaven leveres 25. mai, mens godkjenning skjer noe senere.

Alt av personopplysninger vil bli makulert/slettet etter prosjektets slutt. Lydopptakene vil slettes fortløpende som materialet transkriberes.

*Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?*

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU 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:

- Masterstudent: Oda Sørbøen, tlf. 980 37 680, [odasor@stud.ntnu.no](mailto:odasor@stud.ntnu.no)
- Veileder: Monika Merket, [monika.merket@ntnu.no](mailto:monika.merket@ntnu.no)
- NTNUs personvernombud: Thomas Helgesen, tlf. 930 79 038, mail: [thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no)

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

- Personverntjenester på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Oda Sørbøen  
(Masterstudent)

Monika Merket  
(Forsker/veileder)

---

### Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*Læreres opplevelser av arbeidet med alvorlig skolefravær*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervjuet
- at det blir brukt lydopptaker under intervjuet

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3: Intervjuguide

### **Før lydopptaket begynner:**

- Presentasjon av meg selv
- Formålet med studien
- Forklaring av hovedtemaene i intervjuet
- Informasjon om anonymitet, taushetsplikt, frivillig deltakelse og at samtykket kan trekkes tilbake når som helst. I tillegg til at intervjuet blir tatt opp med lydopptaker.
- Er det noen spørsmål fra informant?
- Skrive under på samtykkeerklæringen.

### **Innledende spørsmål**

- En beskrivelse av lærerens pedagogiske bakgrunn og hvor lenge han eller hun har jobbet i skolen.
- Hva legger læreren i begrepet "alvorlig/ufrivillig skolefravær"?
- Hva legger læreren i begrepet «nevroutviklingsforstyrrelser»?

### **Samarbeidet med eleven**

- Hvilke læringsstrategier bruker læreren for å få elever med slik fraværproblematikk tilbake på skole?
- Hva gjøres for å skape mestring for elever som har utviklet ufrivillig skolefravær?  
Tiltak som har funket, tiltak som ikke har funket.
- Har læreren noen opplevelser med sammenheng mellom nevroutviklingsforstyrrelser og skolefravær?  
Sensorisk annerledeshet.  
Toleransevindu.  
Komorbide vansker/tilleggsvanter.  
Fellestrekk.

### **Samarbeid med foreldre**

- Hvordan foregår samarbeidet med andre instanser og hjemmet?  
Ansvarsgrupper.  
Viktigheten av samarbeidet med hjemmet.

- Hvor ofte pleier læreren å ha dialog med foresatte?

### **Samarbeid med kollegaer**

- Har skolen læreren jobber på et felles system for å føre fravær (generelt)?  
Tema på fellesmøter.  
Handlingsplan.
- Hva slags kartleggingsmetoder bruker skolen for å avdekke skolefravær?
- Opplever læreren at den har andre kollegaer å støtte deg på?  
Ledelse, spesialpedagogisk koordinator, andre lærere.

Er det noe mer du ønsker å si om temaet?





